

Planificación Educativa:

Perfiles y Configuraciones

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



Dirección Sectorial
de Planificación Educativa

Departamento de
Planificación Estratégica
Educativa

Planificación educativa:

Perfiles y configuraciones



**Administración Nacional de Educación Pública
Consejo Directivo Central**

Presidente del Consejo Directivo Central

Prof. Wilson Netto

Consejeros del Consejo Directivo Central

Prof. Javier Landoni

Mtra. Teresita Capurro

Lic. Daniel Corbo

Prof. Néstor Pereira

Dirección Sectorial de Planificación Educativa

Directora: Mtra. Graciela Almirón

**División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo
Departamento de Planificación Estratégica Educativa**

Autoras:

Mag. Cristina Maciel de Oliveira

Lic. Susana Burguez

Mtra. Victoria González

Diseño y Diagramación:

Gustavo Rijo

Área Web - CODICEN

Diseño de tapa:

Edgardo Suárez

Área Web - CODICEN

Índice

Presentación	7
Primera Parte: Trazos sobre Planificación	9
Capítulo 1: Conducir la enseñanza y el aprendizaje	12
Capítulo 2: Aprendizaje: razón de ser de la enseñanza	13
Capítulo 3: Constructivismo y aprendizaje constructivo	15
Capítulo 4: El aprendizaje en la enseñanza	16
Capítulo 5: Desafíos para la enseñanza actual	18
Capítulo 6: Planificación y currículo	20
Capítulo 7: El plan de estudios y los programas escolares como articuladores entre el currículo y la didáctica.	22
Capítulo 8: Bibliografía y webgrafía para profesores	25
Segunda Parte: Perfiles y Configuraciones	37
Capítulo 1: Relaciones educativas	39
1.1 La relación pedagógico-didáctica	41
Capítulo 2: Planificación de proyectos	43
2.1 Niveles de planificación: plan, programa, proyecto	43
2.2 Proyecto: algunas definiciones	43
2.3 El proyecto de centro:	44
a) Concepto	44
b) El proyecto de centro desde una mirada estratégica	45
c) Otras precisiones conceptuales: fines, objetivos, metas	45
2.4 Fases del proyecto	47
a) Identificación de un problema	47
b) Desarrollo de una propuesta de solución	47
c) Realización del proyecto	47
d) Terminación	47
Capítulo 3: El planeamiento del currículum	50
3.1 El modelo de integración horizontal inter-áreas	51
a) los planes de ciclo	51
b) los planes de año	51
3.2 El modelo de articulación (vertical) intra-areal	52
3.3 Las carpetas individuales de los maestros	52
a) El plan-guión	52
b) El plan-racimo	52
c) El plan-medida	53
d) El plan-imagen	53
Capítulo 4: La planificación y sus formas	54
4.1 Formas de organización de los conocimientos	57
4.2 Planificación por proyectos	59
4.3 Planificación por competencias	63
4.4 Planificación con tecnologías	65

Tercera Parte: Horizontes Posibles

71

Capítulo 1: Horizonte tecnológico

74

Capítulo 2: Gestión de las tecnologías en los centros educativos

80

Capítulo 3: Los desafíos de la educación inclusiva

82

Capítulo 4: Clima escolar y convivencia en nuevos contextos

90

■ Presentación

En el marco del Sistema Educativo de la ANEP, desde una concepción integral, la Dirección Sectorial de Planificación Educativa ha tenido como propuesta de trabajo, entre otras, la reflexión sobre la formación docente. La Planificación Anual¹ (2013: 86) de esta Dirección se afirma:

“La División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo tiene como cometidos asesorar y proveer de herramientas conceptuales y operativas en relación a temáticas específicas, proporcionar información sustantiva para la propuesta de líneas de acción en relación a los procesos de planificación educativa y desarrollar estudios comparados y pedagógicos como insumos para la propuesta de políticas educativas, promoviendo una cultura de la planificación estratégica en toda la ANEP”.

La Dirección Sectorial de Planificación Educativa constituye un espacio de articulación y coordinación, profundiza las relaciones intra y extrainstitucionales por medio de espacios e instancias de trabajo conjunto.

Desde el Departamento de Planificación Estratégica Educativa² se “apoyará la consolidación de los procesos de planificación educativa que realizan los consejos desconcentrados contribuyendo a la elaboración de lineamientos de programas educativos. Asimismo, proveerá de herramientas conceptuales y operativas al conjunto de la ANEP”.

Siguiendo las demandas de los consejos desconcentrados, el plan de trabajo de este Departamento tiene como objetivo general producir herramientas conceptuales y operativas que contribuyan al fortalecimiento y desarrollo profesional de los docentes en torno al área de planificación educativa y, como objetivo específico, generar insumos que den respuesta a las temáticas expuestas.

La planificación anual surge de un problema concreto y es una herramienta que en sí compromete a todos los involucrados. A través de ella se intenta organizar los procesos participativos a corto plazo considerando el entorno, los actores y los tiempos.

¹ ANEP CODICEN. Dirección Sectorial de Planificación Educativa. Planificación Anual. Mayo, 2013.

² Perteneciente a la División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo, CODICEN.

Este Departamento ha producido este material sobre planificación educativa como fuente de información y de formación para profesores de educación media. Esta publicación se estructura en tres apartados:

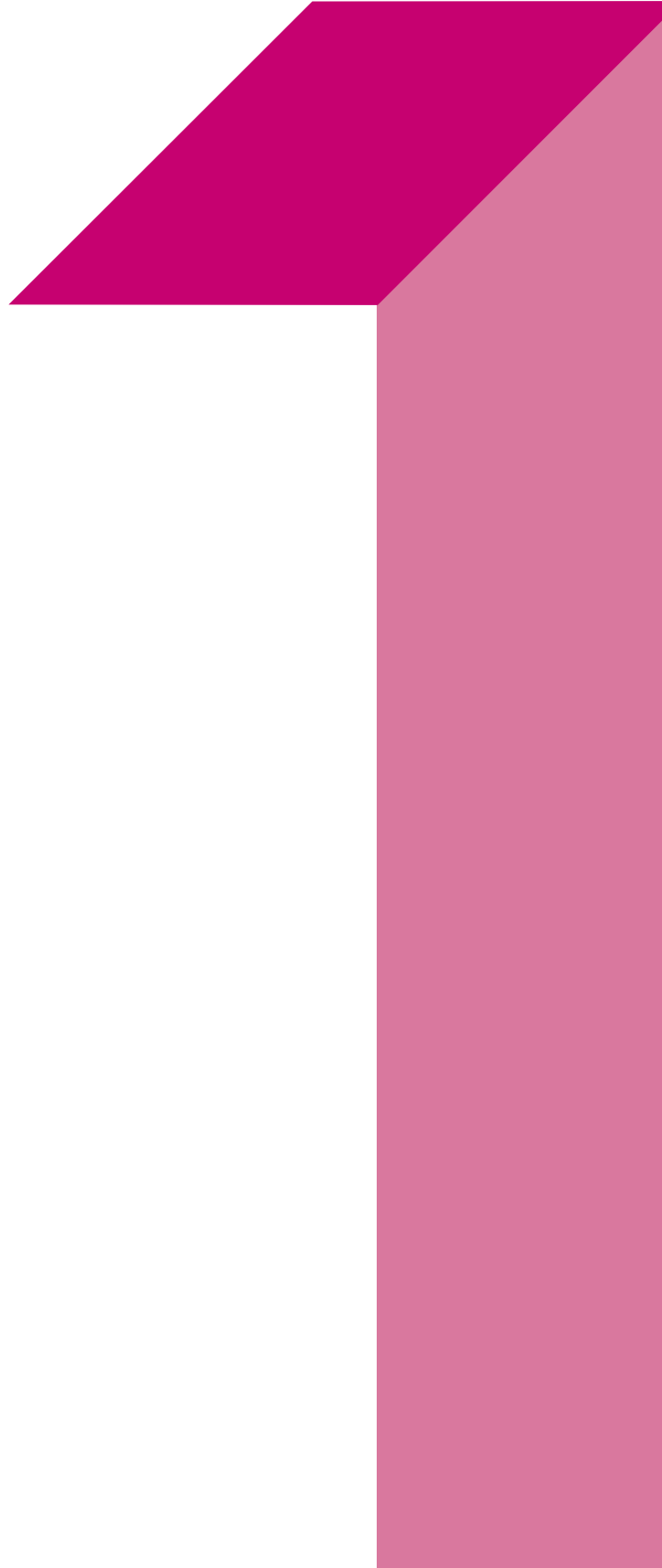
Primera Parte -*Trazos sobre planificación*. Consiste en el desarrollo de conceptos generales y posturas relevantes. Además se incluye una guía de libros, artículos de revistas y páginas web de referencia para los docentes.

Segunda Parte -*Perfiles y configuraciones*. En la misma se plantea la relación entre docente y alumno, la planificación por proyectos, el planeamiento del curriculum y la planificación y sus formas.

Tercera Parte -*Horizontes posibles*. En un marco de educación inclusiva se destaca la importancia de un clima de convivencia institucional favorable. El uso integrador de las TIC y la importancia de su gestión en la planificación se trata como estrategia para la inclusión.

Primera Parte

Trazos sobre Planificación



Trazos sobre planificación

Mag. Cristina Maciel de Oliveira

Presentación

Este capítulo se estructura en siete apartados que presentan consideraciones generales sobre el quehacer docente de la planificación.

El motivo del primer apartado **“Conducir la enseñanza y el aprendizaje”** es compartir con el lector reflexiones filosóficas sobre el sentido de la enseñanza y del aprendizaje, entendida la educación como el arte de llegar a ser humano.

El segundo y el tercer apartado **“Aprendizaje: razón de ser de la enseñanza”** y **“Constructivismo y aprendizaje constructivo”** permiten realizar aproximaciones conceptuales a las principales teorías del aprendizaje.

En el cuarto apartado **“El aprendizaje en la enseñanza”** se plantean implicaciones que el aprendizaje tiene en la enseñanza según investigaciones sobre el mismo, desde el supuesto que estas pueden aportar a la reflexión del docente en relación con la planificación.

Enfoques actuales de la enseñanza orientados a la planificación son presentados en el quinto apartado: **“Desafíos para la enseñanza actual”**.

El sexto apartado **“Planificación y Currículo”** pretende hacer consciente en el lector la variedad semántica del término currículo y los modelos curriculares derivados.

Finalmente, el séptimo apartado trata **“El plan de estudios y los programas escolares como articuladores entre el currículo y la didáctica”** con el propósito de aproximarse a la comprensión de dicha relación y sus implicaciones en la enseñanza.

Sumario

1. Conducir la enseñanza y el aprendizaje
2. Aprendizaje: razón de ser de la enseñanza
3. Constructivismo y aprendizaje constructivo
4. El aprendizaje en la enseñanza
5. Desafíos para la enseñanza actual
6. Planificación y currículo
7. El plan de estudios y los programas escolares como articuladores entre el currículo y la didáctica

1. Conducir la enseñanza y el aprendizaje

El quehacer de los docentes radica en conducir la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito de la educación formal. La planificación busca hacerlo posible en forma organizada. Planificar se asocia a organizar, ordenar, coordinar, prever. En el decir de Ander - Egg (1993) se trata de crear alternativas allí donde antes no había nada. Representa la instancia intermedia entre el nivel inicial que tiene el alumno en relación con los aprendizajes y el que se pretende que alcance a partir de los objetivos propuestos.

El aprendizaje es la razón de ser de la enseñanza. Para una mayor comprensión de su naturaleza puede recurrirse al concepto de educación. Desde una perspectiva filosófica, Fernando Savater (1997) en su obra *El valor de educar*¹ reflexiona sobre el individuo, la sociedad y sus valores. Concibe a la educación como un valor, por su reconocimiento social. La educación es un acto social que involucra al individuo y a la comunidad a la que pertenece. Es el arte de llegar a ser humano, “ [...] llegar a ser humano del todo, sea humano bueno o humano malo, es siempre un arte” (Savater, 1997: 27). Para este filósofo, quien entiende al simbolismo como eje de toda acción humana, el aprendizaje es un comercio intersubjetivo en el que aprendemos significados, más que cosas o sucesos naturales (Savater, 1997: 36):

[...] lo más humano de todo es comprender que si bien lo que sea la realidad no depende de nosotros, lo que la realidad significa sí resulta competencia, problema y en cierta medida opción nuestra. Y por ‘significado’ no hay que entender una cualidad misteriosa de las cosas en sí mismas sino la forma mental que les damos los humanos para relacionarlos unos con otros por medio de ellas.

Para Savater aprendemos de los semejantes, aprendemos a pensar y a pensar sobre lo que se piensa. Por lo tanto, el primer objetivo de la enseñanza consiste en hacernos conscientes de la realidad de nuestros semejantes, quienes son sujetos protagonistas de su propia vida. Es por esto que el contenido de la enseñanza debe favorecer la formación de la personalidad de cada individuo, para que sea capaz de pensar, de tomar decisiones, de buscar la información relevante que necesita, de relacionarse positivamente con los demás y de cooperar con ellos. Tanto la familia como los docentes deben ocuparse de enseñar a aprender a cada joven (Sancén Contreras, 1997). Según Savater (1997:55):

¹ Esta obra, breve en extensión, aunque profunda en reflexiones, puede descargarse de: librosgratis.net/book

La capacidad de aprender está hecha de muchas preguntas y de algunas respuestas; de búsquedas personales y no de hallazgos institucionalmente decretados; de crítica y puesta en cuestión en lugar de obediencia satisfecha con lo comúnmente establecido. En una palabra, de actividad permanente del alumno y nunca de aceptación pasiva de los conocimientos ya deglutidos por el maestro que éste deposita en la cabeza obsecuente.

2. Aprendizaje: razón de ser de la enseñanza

El estudio del aprendizaje ha evolucionado desde posiciones conductistas a posturas cognitivas, estas últimas próximas al procesamiento de información. Resultado de estos estudios ha sido la distinción entre lo conductual y lo cognitivo, es decir, entre el aprendizaje por asociación, desarrollado por los modelos mecanicistas, y el aprendizaje por reestructuración, característico de las posiciones organicistas (Pozo, 1989).

El conductismo

El conductismo se consolida a partir de 1930 desde un paradigma objetivista basado en estudios del aprendizaje mediante condicionamiento. Éste no considera necesario el estudio de los procesos mentales superiores para comprender la conducta humana. Hacia la década del cincuenta, el impulso de las nuevas tecnologías, la teoría de la comunicación, la lingüística y la cibernética²—entre otros factores externos a la psicología— llevan a la crisis del paradigma conductista. En este contexto comienza la emergencia del paradigma cognitivista; en cuyo marco, podemos destacar el procesamiento de la información (basado en la metáfora del ordenador), lo que implicó el estudio de los procesos mentales superiores que el conductismo había soslayado.

El núcleo del conductismo está constituido por la concepción asociacionista³ del conocimiento y del aprendizaje. Éste adopta la teoría del conocimiento de Hume, para quien el conocimiento humano está constituido exclusivamente de impresiones (datos primitivos recibidos a través de los sentidos) e ideas (copias que recoge la mente de esas impresiones, que permanecerán cuando se hayan desvanecido las impresiones). En esta teoría, las ideas no tienen valor en sí mismas, mientras que el conocimiento se logra mediante la asociación de éstas. Los principios básicos de las ideas son semejanza, contigüidad espacial y temporal, y causalidad. Estos principios explicarían la conducta animal y humana.

Las características centrales del conductismo son: a) La negación de los estados y procesos mentales (en el caso de existir la mente, es una copia de la realidad). Como corriente asociacionista es anticonstructivista. b) Como teoría estímulo-respuesta equipara al aprendizaje con conducta. c) Es ambientalista, dado que el aprendizaje siempre es iniciado y controlado por el ambiente. d) En el sentido expresado, el sujeto del conductismo es pasivo, el aprendizaje no es cualidad intrínseca al organismo, sino que debe ser impulsado desde el ambiente. e) Las leyes del aprendizaje son aplicables a todos los ambientes, especies e individuos. Solo existe una única forma de aprender: la asociación.

Ante un nuevo enfoque psicológico, denominado *procesamiento de la información*, que emerge de la revolución tecnológica favorecida por la segunda guerra mundial, el conductismo entra en crisis y surgen tres modelos en respuesta: el mantenimiento

² La cibernética estudia las semejanzas entre los sistemas de control y comunicación de los seres vivos y los de las máquinas.

³ La tradición del asociacionismo nace con Aristóteles.

del mismo en su versión más radical (Skinner), los planteamientos mixtos con aportes cognitivos (Bandura), y la profundización en el núcleo asociacionista (neواسociacionismo), lo cual dio lugar a un nuevo programa de investigación en el aprendizaje animal (Aguado, Bolles, Dickinson).

Se encuentran además autores que han intentado mostrar que los presupuestos conductistas y cognitivos no son necesariamente incompatibles. Depende del tipo de conductismo y cognitivismo que se asuma. Ejemplos de estas posturas mixtas, con influencia conductista en la metodología, son la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), su posterior teoría de la autoeficacia (1986), la teoría de la instrucción de Gagné (1975, 1985), entre otras.

El cognitivismo

La psicología cognitiva explica la conducta en función de entidades mentales. Comprende el enfoque del procesamiento de la información basado en la aceptación de la analogía entre la mente humana y el funcionamiento de un computador, y tiene entre sus representantes a autores como Piaget y Vigotsky. Los rasgos centrales de la psicología cognitiva son los siguientes: a) Ha generado teorías de la memoria considerando a la misma como la estructura básica del sistema de procesamiento. b) Acepta procesos cognitivos causales, como los procesos de atención, los de memoria, etcétera. c) Considera la situación ambiental a la que está enfrentado el sujeto (variables del sujeto, variables de la tarea). d) Interpreta al sujeto como un procesador activo de información que reelabora activamente la información.

Si bien el procesamiento de la información es la corriente dominante en la psicología cognitiva, existe otra de carácter estructuralista, denominada organicismo, defendida por autores como Piaget, Vigotsky, Bartlett o incluso por la escuela Gestalt (de visión racionalista y antiempirista). Mientras la primera corriente es elementalista y parte de las unidades mínimas, entendiendo que una totalidad puede descomponerse en sus partes, el otro enfoque cognitivo entiende que el todo no es simplemente la suma de las partes componentes—parte de unidades más molares que le permiten ocuparse de la adquisición de conocimientos complejos organizados en forma de teorías.

Conclusiones

En síntesis, una de las diferencias esenciales entre las dos concepciones del aprendizaje (asociacionismo y organicismo) radica en la naturaleza de los cambios que estudian. Las teorías asociacionistas se ocupan de cambios continuos, medibles, cuantificables, provenientes de la práctica acumulada en determinadas condiciones. Mientras que las teorías organicistas o de la reestructuración atienden a los cambios producidos en la organización de las estructuras cognitivas, cambios cualitativos que son consecuencia de la interacción entre dichas estructuras y los objetos que se aplican. Integrar ambas formas de entender el aprendizaje implica la reconciliación entre los cambios cuantitativos y cualitativos. Respecto a las teorías psicológicas, Carretero (1993:15) afirma:

Estamos totalmente persuadidos de que dichos conocimientos —que sin duda son esenciales— no pueden nunca aplicarse sin más a las situaciones concretas que replantean en el aula, sino que deben ser reinterpretados a la luz de un contexto más amplio, como el educativo.

3. Constructivismo y aprendizaje constructivo

En la concepción constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que el ser humano realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea (Carretero, 1993). Para Carretero esta construcción depende fundamentalmente de dos aspectos: la representación inicial que tengamos de la nueva información y la actividad externa o interna que desarrollemos en relación con ésta. Carretero (1993: 21) entiende que un esquema es “una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlo internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad”. Los esquemas pueden ser más simples o complejos, generales o especializados.

Los aportes de Piaget y de Vigotsky fueron fundamentales en el desarrollo del pensamiento constructivista en la educación. Piaget⁴ sostuvo que la inteligencia atraviesa fases cualitativamente distintas. Los nuevos esquemas y estructuras se adquieren cuando se pasa de un estadio a otro. Puede entenderse el concepto de estructura como una serie de elementos en interacción que es más que la suma de las partes si se toman por separado. Vigotsky,⁵ por su parte, concibe al hombre como un ser esencialmente social y al conocimiento como un producto social. Sus planteos (considerados por la psicología cognitiva) han contribuido con el estudio de los procesos psicológicos superiores, tales como la comunicación, el lenguaje, el razonamiento, todos adquiridos en un contexto social y luego internalizados, generados por las relaciones humanas. Carretero opina respecto de las propuestas de estos autores (1993:25):

[...] si bien no son posiciones tan divergentes como algunos autores han querido ver, sí implican maneras muy distintas de concebir al alumno y a lo que sucede en el aula de clase. En este sentido, resulta bastante claro que Vygotsky pone un énfasis mucho mayor en los procesos vinculados al aprendizaje en general y al aprendizaje escolar en particular.

Constructivismo y aprendizaje

Si, como propone el constructivismo, la representación de la realidad es subjetiva, dado que depende de los esquemas que poseemos, entonces los profesores deben tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos cuando organizan y realizan la secuenciación de los contenidos a trabajar. Uno de los autores que ha contribuido con esta idea es Ausubel,⁶ en cuanto ha propuesto que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para quien aprende. La significatividad surgiría cuando hay relación entre el conocimiento nuevo y el que ya posea el alumno. Ello implicaría una formulación diferente de los objetivos de la enseñanza. Desde esta perspectiva no se aprende mediante prácticas secuenciadas y repetitivas, como señalan los conductistas. Algunos autores constructivistas consideran que aprender es sinónimo de comprender, y si se comprende, quedará mejor integrado en la estructura de conocimientos del que aprende. A esta concepción, responde Carretero (1993: 120):

[...] aprender no puede reducirse a comprender, sin que debe incluir también organización de la práctica y adquisición de información no significativa para el alumno. Creemos que estos aspectos son también esenciales para la educación y han sido descuidados al poner énfasis en la orientación constructivista.

⁴ Se recomiendan sus obras (1926) *La representación del mundo en el niño* y (1936) *El nacimiento de la inteligencia del niño*

⁵ Se aconseja la lectura de (1985) *Pensamiento y Lenguaje*

⁶ Se sugiere la lectura de su trabajo en coautoría con Novack, J.D. y Hanesian, H. (1983) *Psicología Educativa*.

Los constructivistas basan su visión del aprendizaje en los procesos internos del alumno, además de sus respuestas externas. El profesor establece el puente cognitivo para pasar de un conocimiento menos elaborado a uno más elaborado, para facilitar la enseñanza receptivo significativa propuesta por Ausubel.

Carretero distingue tres tipos de constructivismo, a los que denomina de una forma coloquial de la siguiente manera:

1. “El aprendizaje es una actividad solitaria”: se reconoce la importancia de la cultura y de la interacción social, pero no como ésta interactúa con el desarrollo cognitivo y el aprendizaje (Piaget, Ausubel, psicología cognitiva).
2. “Con amigos se aprende mejor”: se estudia el efecto de la interacción y el contexto social sobre el aprendizaje individual (investigadores constructivistas que se encuentran entre los aportes piagetianos y cognitivos y vigotskianos).
3. “Sin amigos no se puede aprender”: Posición de Vigotsky que ha conducido a posturas como la *cognición situada* en un contexto social. El conocimiento no sería un producto individual, sino social. Esta visión conlleva el riesgo de olvidar los procesos individuales de cambio.

En una perspectiva actual y constructivista del aprendizaje, los tres momentos que implica el aprendizaje del alumno - *procesamiento de información, entendimiento y atribución de sentido*- se relacionan con diferentes procesos cognitivos. Estos procesos acontecen casi en simultáneo y se retroalimentan mutuamente.

Cuando procesa información, quien aprende, accede al mensaje, centra su atención en un asunto, observa y es capaz de identificar elementos básicos, puede devolver una información fragmentada. Cuando entiende, capta la relación entre las partes y el sentido que articulan los datos, con las correspondientes conclusiones o resultados; consigue explicar lo que ha visto, leído, oído. Cuando atribuye sentido, interpela la nueva información, efectúa inferencias o extrae conclusiones; proyecta lo aprendido a nuevas situaciones; es capaz de valorar la nueva información.

4. El aprendizaje en la enseñanza

La enseñanza y el aprendizaje son procesos interrelacionados, por lo cual son estudiados bajo la denominación de *relación didáctica*. El concepto de enseñanza suele asociarse a múltiples ideas con diversos alcances y diferentes significaciones. Ejemplo de ello pueden ser las siguientes definiciones de enseñanza que presenta la Real Academia Española (2001): “Sistema y método de dar instrucción”, “Ejemplo, acción o suceso que sirve de experiencia, enseñando o advirtiendo cómo se debe obrar en casos análogos”, “Conjunto de conocimientos, principios, ideas, etc., que se enseñan a alguien”. En todos los casos hay referencias a la realización en relación con otros como ser: dar instrucción, servir de experiencia, enseñar a alguien.

Para el logro de un buen desarrollo de este proceso, se han definido principios a tener en cuenta por el profesor. A modo de ejemplo se citan los propuestos por Nicoletti (2006): autonomía del alumno, contemporaneidad del conocimiento, realidad y creatividad de los estudiantes, cordialidad con los integrantes del acto educativo, actualización permanente del profesor. A estos, se suma la teoría del aprendizaje que aporta los criterios y le otorga sentido al conocimiento didáctico.

Desde la perspectiva de Nicoletti (2006:13):

La actividad de aprender se compone de una secuencia de acciones encaminadas a la construcción del conocimiento, al desarrollo de habilidades, a la adquisición de hábitos y la formación de actitudes, originando una transformación en la conducta del alumno.

Con un enfoque cognitivo, según el cual el docente cumple un rol como planificador y mediador del aprendizaje, la enseñanza es un proceso estratégico. De acuerdo a este enfoque, los profesores deben tener en cuenta qué estrategias necesitan sus alumnos para aprender y cómo pueden facilitarles su adquisición. Para Jones y otros (1997: 9): “La enseñanza se convierte así en un delicado equilibrio entre los objetivos de los contenidos, las estrategias necesarias para lograrlos y las experiencias previas que los alumnos traen a su aprendizaje”. Estos autores presentan seis conclusiones acerca del aprendizaje basados en sus investigaciones que tendrían importantes implicaciones para la enseñanza:

1. El aprendizaje se orienta hacia dos objetivos, que el alumno entienda el sentido de las tareas que debe realizar y que sea capaz de regular su propio aprendizaje. También puede tener objetivos específicos dentro de un determinado contexto de aprendizaje, como puede ser la comprensión del argumento de un texto.
2. Aprender es relacionar nueva información con conocimientos previos; la información se almacena en estructuras de conocimiento denominadas esquemas. Dichos esquemas no son únicamente una colección de información, sino que reúnen propiedades activas que permiten involucrarse en variadas actividades cognitivas reflexivas y de planificación como por ejemplo hacer deducciones.
3. Aprender es organizar información mediante patrones, como puede ser comparación o contraste en las estructuras textuales de cualquier disciplina.
4. Aprender es adquirir un repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas, saber cómo y cuándo usarlas. Las características del aprendizaje estratégico han sido definidas por Paris, Lipson y Wixson (1983) citado por Monereo (2007). Un interesante ejemplo puede encontrarse en el enfoque metodológico denominado *aprendizaje basado en el pensamiento* (*thinking-based learning* o *TBL*), el cual promueve la integración de destrezas de pensamiento crítico y creativo en la enseñanza de los contenidos de cualquier materia o curso escolar.⁷
5. El aprendizaje se da en etapas, pero no es lineal, sino recursivo. El aprendizaje de la lectura, la escritura y la resolución de problemas se da generalmente en tres etapas: la preparación para el aprendizaje, el procesamiento durante el aprendizaje y la consolidación o ampliación. El cambio conceptual en la ciencia también parece darse en etapas. Cuando los alumnos son conscientes de que la nueva información contradice los conocimientos previos, primero buscan entender la nueva información a la vez que la procesan, lo que implica la construcción y luego la integran con la información previa, es decir la consolidación.

⁷ Se aconseja la lectura del libro de Swartz, Robert y otros (2013) *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar las competencias del siglo XXI*. (Esta obra, recientemente traducida al castellano fue publicada en inglés en 2008).

6. El aprendizaje está influido por el desarrollo. Han sido evidentes las diferencias entre alumnos pequeños y mayores, así como entre los principiantes y menos eficientes, y los “expertos” y más hábiles. Jones y otros (1997: 44) consideran:

[...] podríamos describir al aprendizaje como una sinfonía bien orquestada, que combina sonidos familiares con otros nuevos. [...] Cada instrumento se usa estratégicamente para que interactúe con otros, buscando una rica construcción de los temas y progresando por etapas, con algunos temas recurrentes y otros que impulsan el movimiento hacia adelante, hacia una conclusión o resolución. Finalmente, cada sinfonía es independiente en su sentido, pero está relacionada con las sinfonías que la precedieron y con las que la sucederán. Del mismo modo, el aprendizaje es una compleja interacción del que aprende, los materiales didácticos, el repertorio de estrategias de aprendizaje y el contexto, incluyendo al docente.

Con una representación más amplia, Pozo (2008) habla de una nueva cultura del aprendizaje en la sociedad, de los cambios en la forma de gestionar el conocimiento. Identifica tres tipos de cambios, de tipo epistemológico: a) en la naturaleza de lo que se entiende por conocimiento; b) de tipo social y cultural, respecto a lo que se espera de la formación ciudadana, y c) cambios de orden psicopedagógicos. También caracteriza a la nueva cultura del aprendizaje con tres rasgos esenciales: sociedad de la información, del conocimiento múltiple e incierto, y del aprendizaje continuo. Entiende que nuevos espacios de instrucción deben atender estas demandas. La nueva cultura del aprendizaje exige un nuevo perfil de alumno y de profesor. Pozo no solamente le pide a los docentes que se apropien de nuevas técnicas, de nuevos discursos y nuevas formas de enseñanza, sino que además les pide cambios de mentalidad, y en su concepción de la naturaleza del conocimiento y de su proceso de gestión. Para Pozo, sería necesario que los docentes se orienten hacia concepciones más dinámicas y más sistémicas respecto de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje y de esta forma concretar modelos dialógicos.

5. Desafíos para la enseñanza actual

¿En qué consiste la enseñanza? ¿En transmitir información? ¿En crear nuevas conductas y hábitos? ¿En dirigir el aprendizaje? ¿En orientar el aprendizaje? ¿En optimizar las condiciones para el desarrollo integral de quienes aprenden? ¿En articular la experiencia, extra e intraescolar, entre la institución educativa y su contexto? La enseñanza implica todo eso a la vez, con diferente énfasis según el propósito y el contenido que se pretende enseñar. Ello muestra la complejidad del concepto de enseñanza. A esta, se suma el complejo escenario del mundo actual caracterizado por la sociedad de la información. En relación con esta situación se transcriben algunos de los desafíos de enseñar y de aprender identificados por Coll (2010:1):

[...] la recuperación de una visión amplia de la educación, la toma en consideración de las necesidades básicas de aprendizaje a lo largo de la vida, el debate sobre las competencias clave y los saberes fundamentales, el impacto de las TIC y de la cultura digital en la educación, la incapacidad de los sistemas educativos centralizados y homogeneizadores para implementar modelos de educación inclusiva, y la revalorización del conocimiento pedagógico y didáctico.

Para enfrentar estos retos, Coll entiende que es necesario cambiar los discursos, las categorías de análisis, las políticas y las estrategias de acción; revisar lo que se enseña y se aprende en las instituciones educativas formales y en otros escenarios educativos; analizar las responsabilidades específicas del profesorado y de los agentes de otros ámbitos, así como valorarla incidencia que estos tienen sobre el desarrollo y la socialización de las personas.

El modelo de competencias

Dentro de los enfoques actuales de la enseñanza, que procuran superar la mera transmisión del conocimiento, se encuentra el *modelo de competencias*. Perrenoud (2004:7) comienza su libro *Diez nuevas competencias para enseñar* con las siguientes palabras:

Práctica reflexiva, profesionalización, trabajo en equipo y por proyectos, autonomía y responsabilidad ampliadas, tratamiento de la diversidad, énfasis en los dispositivos y las situaciones de aprendizaje, sensibilidad con el conocimiento y la ley, conforman un “escenario para un nuevo oficio” (Mierieu, 1989).

Entendiendo que la enseñanza no es inmutable, Perrenoud sostiene que sus transformaciones implican el desarrollo de nuevas competencias. Según este, debe entenderse *competencia* como una “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004:11).

La teoría de Perrenoud propone un conjunto de competencias las cuales pueden ser consideradas como prioritarias para la formación continua del profesorado de primaria.

Perrenoud evita referirse a categorías que suelen ser más consensuadas (como construcción de secuencias didácticas, gestiones de clase, evaluaciones), ya que pretende romper con representaciones de la enseñanza como sucesión de lecciones—a fin de que se puedan visualizar los cursos como oportunidades de organizar y fomentar situaciones de aprendizaje⁸.

Las competencias de referencia son:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

En el ámbito educativo, estas competencias son discutidas, puesto que se encuentran vinculadas a la economía y al ámbito laboral. El *aprendizaje* por competencias está siendo enfocado en países como Finlandia como el desarrollo de las *habilidades psicosociales* (*psychosocial skills*) y las *habilidades para la vida* (*life skills*). También traducidas como *competencias que implican saberes* (o aptitudes, valores, actitudes) y *comportamientos que permiten resolver problemas de la vida real*.

Perrenoud plantea sostiene que el enfoque por competencia da una nueva fuerza a los saberes, los vincula a las prácticas sociales, a las situaciones complejas o problemáticas o incluso los proyectos.⁹ También afirma que la mayoría de las competencias también movilizan saberes (nociones, conocimientos, informaciones, procedimientos, métodos, técnicas y otras competencias más específicas).

⁸ Se sugiere consultar Perrenoud (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Este se estructura en diez capítulos a razón de uno por cada competencia de referencia, con las específicas correspondientes.

⁹ Se puede leer más sobre este punto en el artículo del Perrenoud (2008), “Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?” en *Revista de Docencia Universitaria. Número monográfico 11 Formación centrada en competencias (II)*.

Dadas la amplitud de dominio de cada competencia de referencia y la revisión que estas implican sobre las múltiples facetas del ejercicio docente, se considera pertinente su conocimiento y análisis por parte de los profesores de educación media.

El nuevo paradigma tecnológico

Otro desafío para la enseñanza actual es el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en torno a las cuales se organiza el nuevo “paradigma tecnológico” (Castells apud Coll, 2010). La ubicuidad¹⁰ de las tecnologías posibilita el incremento de las oportunidades de aprendizaje, lo cual influye en el proceso de desarrollo y socialización de las personas.¹¹ Por esta razón, se entiende que los profesores deben hacer frente al cambio cultural promovido por las tecnologías digitales y transitar desde una alfabetización digital hacia una alfabetización ya inmersa en la cultura digital (Coll, 2010). Esto significa que educar y enseñar en el marco de una cultura digital se extiende más allá de la alfabetización digital, es decir: “supone también y sobre todo enseñar y aprender a participar eficazmente en las prácticas sociales y culturales mediadas por las tecnologías digitales de la información y la comunicación” (Coll, 2010:14).

Parte de los desafíos que se le presentan al profesor se relaciona también con la inclusión en las aulas de población escolar desfavorecida en algún aspecto (físico, psíquico, sociocultural) lo cual implica estar atento a necesidades de aprendizaje diversas. Coll proclama la resignificación de las tareas de enseñar y aprender, aludiendo a un fenómeno de desvanecimiento del sentido que tradicionalmente ha tenido la educación escolar. El origen de este fenómeno radica, a su entender, en que la mayoría de los sistemas educativos responden a una realidad diferente a la presente. Atender a las exigencias y características de este mundo actual, es el desafío que debe afrontar la enseñanza.

6. Planificación y currículo

La práctica docente es ante todo una práctica social. Para su comprensión puede analizarse desde diversos niveles como lo son el social, el institucional y el del aula. Es decir, debe concebirse a la práctica docente desde una dimensión más amplia que la del aula.

La planificación de aula y de centro educativo responde a las bases y fundamentos de un currículo. La riqueza semántica y multiplicidad de usos que tiene el término *currículo*¹² determina que en la literatura educativa se encuentren múltiples definiciones, según desde qué perspectiva teórica se planteen (los fundamentos que orientan el diseño del modelo curricular y la estrategia del proceso educativo) y con qué bases (condiciones sociales, económicas, culturales). Margarita Pansza¹³ (1986) agrupa en cinco las distintas definiciones de currículo:

- 1) Como los contenidos de la enseñanza: según esta definición, se identifica el currículo con contenidos y se destaca la transmisión de conocimientos como función principal de las escuelas (Briggs).

¹⁰ Calidad de ubicuo. (Del lat. *ubique*, en todas partes). Que está presente a un mismo tiempo en todas partes.

¹¹ En la dirección: <http://tv.uvigo.es/es/video/mm/19041.html> puede escucharse la conferencia del catedrático de Didáctica de Organización Escolar de la Universidad de La Laguna, Manuel Area Moreira (III Congreso Internacional de Docencia Universitaria -Nuevos Enfoques en la Enseñanza y Aprendizaje en los Entornos Virtuales Universitarios (III CIDU 2013)).

¹² Entre 1970 y 1990 son propuestas múltiples acepciones de currículo. Entre éstas: Tyler (1973), Eisner y Vallance (1974), Beauchamp (1975), Tanner y Tanner, (1975), Zais (1976), Stenhouse (1981), Schubert (1982), Gimeno y Pérez (1983), Jackson (1992). Una interesante revisión puede leerse en Rasco y Félix (1994). « ¿A qué llamamos curriculum? » en Rasco, Félix y Nieves (coords.), *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga.

Disponible en: <http://www.uv.mx/dgda/files/2012/11/PPP-DC-Angulo-Rasco-A-que-llamamos-curriculum.pdf>.

¹³ Pueden bajarse escritos de esta autora en formato PDF en: <http://www.gobokee.org/>.

- 2) Como guía de la actividad escolar: enfocada en un modelo ideal de actividad escolar a fin de homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Taba).
- 3) Entendido como experiencia: enfatiza lo que en realidad se hace más que lo que debe hacerse (Jhonson).
- 4) Como sistema: esta definición llega por influencia de la teoría de los sistemas en educación (Kaufman).
- 5) Como disciplina, como reflexión sobre su proceso: mientras en algunos países como EE. UU. esta concepción alcanzó un gran desarrollo, en otros se lo ubica como campo de estudio dentro de la didáctica.

Según Pansza (1986: s/r), el currículo:

[...] representa una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta, el producir aprendizajes deseados [...]. Implica una concepción de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje [...]. No es solo un asunto académico, es esencialmente político, sin que por ello se olviden sus implicaciones científicas.

Pansza sostiene que, desde una visión simplista, suele pensarse que la ciencia es neutral, con iguales características en distintas sociedades. Por tal razón, es necesario considerar la existencia de tres grandes corrientes epistemológicas denominadas: empirismo, idealismo y materialismo. Las mismas, respaldan distintos tipos de currículo, a saber: tecnocráticos, tradicionales o críticos, respectivamente.

En cuanto a la relación de la ciencia y la planificación de las clases, Pansza (1986: s/r.) afirma:

De las reflexiones epistemológicas, se derivan importantes planteos en la implementación del currículo, como son el concepto de ciencia, de conocimiento, las disciplinas, sus límites y sus relaciones internas, el papel de la práctica, la relación teoría y práctica, el problema de la investigación y sus métodos y criterios para la metodología didáctica.

Las diversas definiciones de currículo han dado lugar a los siguientes tipos de modelos curriculares (que responden a distintas posturas teóricas): clásico, tecnológico y sistémico, alternativo, y constructivista. El clásico, representado por pedagogos norteamericanos (por ejemplo, R.W. Tyler), ha tenido amplia repercusión en América Latina. El tecnológico y sistémico, adopta metodologías clásicas y está representado por autores latinoamericanos (R. Glazman y M. de Ibarola, J.A. Arnaz y V. Arredondo).

El alternativo, desde una perspectiva sociopolítica, representa el paradigma ecológico centrado en la interacción entre el contexto, el grupo y el individuo pone su énfasis en el vínculo escuela-sociedad (J. Schwab, L. Stenhouse). El modelo constructivista fue impulsado por C. Coll en España en la década de noventa desde la concepción de currículo como proyecto.

7. El plan de estudios y los programas escolares como articuladores entre el currículo y la didáctica

El plan de estudios o currículo, expresa los fundamentos filosóficos y concepciones psicosociopedagógicas de una comunidad educativa, expresada mediante la selección y ordenamiento de los contenidos de estudio de cada nivel de enseñanza. Constituye para el profesor una guía para la organización de los cursos, actividades y evaluación de los resultados alcanzados. Corresponde al sistema educativo, es decir, al nivel macro.

Se concreta en las instituciones educativas en un nivel intermedio, con el nombre de proyecto educativo institucional en el cual se explicitan los principios y fines de la institución, la propuesta pedagógica y de gestión. Debe responder a situaciones y necesidades de los estudiantes y de la comunidad educativa. A nivel micro, se desarrolla como programación de aula en la cual se especifican objetivos didácticos, contenidos, metodología, actividades y forma de evaluación; por ejemplo, los planes anuales, las unidades didácticas, los planes de clase.

En el siglo XVII, Comenio emplea el término *plan de estudios* para referirse al conjunto de temas a trabajar en el sistema escolar y según Díaz Barriga (2005) es el mismo “fundador de la didáctica” quien apunta que corresponde al profesor la dosificación de contenidos para que estos sean claramente comprendidos por los alumnos. Se cuenta para ello con el saber docente, el cual puede construir estrategias de enseñanza y organizar las actividades de aprendizaje. Desde la perspectiva de Barriga son los programas escolares los que posibilitan una articulación entre el campo del currículo y el de la didáctica (Díaz Barriga, 2005: 12):

El programa escolar es un instrumento idóneo para el trabajo docente. Es el lugar que posibilita una síntesis entre la perspectiva, las necesidades y los presupuestos del proyecto institucional expresado en el campo del currículo y de los propósitos, compromisos e intereses educativos y sociales que llevaron al docente a dedicarse a esta profesión.

La noción de *programas de estudio* es propia del siglo XX y es en este siglo en el que se organiza el sistema educativo tal como es conocido internacionalmente. Históricamente dicha noción se configura en las siguientes obras: el ensayo de John Dewey, *El niño y el programa escolar* (1902), el libro de Franklin Bobbit, *The curriculum* (1918), y la conocida declaración del Comité de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación *El nuevo programa escolar* (1926)

Plantea Díaz Barriga (2005: 28) que antes de la conformación de la escuela tradicional, el modelo didáctico que existió fue el del “profesor que convoca a la relación pedagógica a partir de su saber. El alumno asiste a clase a partir del deseo de saber que provoca la intelectualidad docente”. Encuentra rastros de este modelo en la relación de Sócrates con sus discípulos en la Grecia antigua o en el siglo XII en la relación que Abelardo mantenía con sus estudiantes en París.

Díaz Barriga explica que la concepción pragmática, originada en los Estados Unidos a fines del S. XIX y difundida en América Latina como pedagogía científica, devino progresivamente en tecnocrática con el propósito de capacitar para el empleo en una sociedad de creciente industrialización. Fue en dicho contexto, en los siglos XIX y XX en el que se estructuró el sentido de los planes y programas de estudios tal como es conocido actualmente. Los *principios de la administración*¹⁴ se aplicaron en la elaboración de planes y programas, afectando la dimensión intelectual del trabajo docente.

¹⁴ Los principios básicos de la administración mencionados por Díaz Barriga (2005:30) son: división técnica del trabajo a partir de la segmentación del mismo, establecimiento de jerarquías para el funcionamiento del sistema, y control de tiempos y movimientos.

Los modelos didácticos llamados *tradicionales*, suelen responder a un currículo cerrado, con determinados objetivos conductuales y operativos, y son llevados a cabo con contenidos y metodología invariables, para que la enseñanza sea idéntica para todos los alumnos. Se evalúan resultados. Buscan principalmente modificar conductas, se estructuran en disciplinas o asignaturas, con objetivos y contenidos fragmentados, muy particularizados y se rigen por reglamentaciones excesivas y rígidas. En estos, la enseñanza pierde su carácter dinámico, es transmisora y el alumno receptor.

Buscando superar los modelos tradicionales, en la década de los ochenta, surgen otros basados en principios psicológicos, y pedagógicos de globalización, además de sociológicos, que incluyen en el currículo lo que llaman *núcleos temáticos* o *temas globalizados*, relacionados con el entorno sociocultural y profesional de los estudiantes. Buscan prestar atención a los intereses de los alumnos, y promover el cuestionamiento de la realidad.

Según Richard Pring (apud Torres Santomé, 2006),¹⁵ ha habido diversos intentos de introducir formas de globalización en la enseñanza:

1. correlacionando diversas disciplinas que se vinculan para facilitar su nivel de integración;
2. a través de temas o ideas integradoras;
3. a partir de una problemática de la vida diaria que puede requerir comprensión o valoración por parte del estudiante;
4. sobre la base de una investigación de interés del alumno.

Los proyectos de trabajo son ejemplo de una forma de currículo globalizado. Es posible desarrollar estos modelos en currículos abiertos, los que son sometidos a revisiones y reorganizaciones. Formulan objetivos generales y enfatizan los procesos de aprendizaje de los alumnos.

¹⁵ Sobre currículo integrado se sugiere la lectura de Torres Santomé (2006), *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*.

Referencias bibliográficas

ANDER-EGG, Ezequiel (1993). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

AUSUBEL, David, NOVACK Joseph y HANESIAN, Helen (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas.

CARRETERO, Mario (1993). *Constuctivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.

COLL, César (2010). "Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas" en *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47-66. Disponible en: http://www.psyed.edu.es/grintie/prodGrintie/articulos/CC_2010_Pensamientolberoamericano.pdf.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona:Ediciones Pomares.

JONES, Beau Fly et. al. (1997). *Estrategias para enseñar a aprender*. Buenos Aires: Aique.

MONEREO, Carles (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones en Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, Nº 13 Vol 5(3), 2007. ISSN: 1696-2095. pp: 497-534

NICOLETTI, Javier Augusto (2006). "Fundamento y construcción del acto educativo" en *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, ISSN 1133-9926, Año 31, Nº. 16, págs. 257-278.

PANSZA, Margarita (1986). *Pedagogía y Currículo*. México: Ediciones Gernika.

PERRENOUD, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona:Graó.

_____ (2008). "Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?". *Revista de Docencia Universitaria, II Formación centrada en competencias (II)*. Disponible en: http://www.redu.m.es/Red_U/m2.

POZO, Juan Ignacio (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

_____ y otros (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

_____ (2008). "El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa" en Revista Q, 3 (5), 27. Disponible en: <http://revistas.upb.edu.co/>.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la Lengua Española*, 22.^a Ed. Madrid: Espasa.

SANCÉN CONTRERAS, Fernando (1997). "Reseña de "El valor de educar" de Fernando Savater". *Política y Cultura*, 9, 283-287. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco: México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26700915>.

SANJURJO, Liliana y TRILLO ALONSO, Felipe (2008). *Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario:Homo Sapiens Ediciones.

SAVATER, Fernando (1997). *El valor de educar*. México: IEESA.

8. Bibliografía y webgrafía para profesores

Bibliografía

Lic. Susana Burguez

Organización de centros educativos. Modelos emergentes.

LORENZO DELGADO, Manuel (2011). Madrid: La Muralla S.A.

El autor reflexiona acerca de la escuela como ecosistema en su estructura, a la cual considera multiforme en sus expresiones y en modelos actuales. Enfatiza en cada uno de los componentes de ese ecosistema y para su mayor comprensión aporta una bibliografía referenciada básica y otra específica.

¿Cómo trabajar con TIC en el aula? Una guía para la acción pedagógica.

ÁVALOS, Mariano (2010). Buenos Aires: Biblos.

El propósito de este libro es brindar aportes para el uso de las nuevas tecnologías que forman parte del escenario actual. Estos aportes consisten en innovaciones didácticas, proyectos educativos novedosos y colaborativos, los cuales aspiran traducirse en aprendizajes genuinos.

La aventura de innovar. El cambio en la escuela.

CARBONELL, Jaume (2006). Madrid: Morata.

Jaume Carbonell desarrolla el tema de la innovación educativa. Este libro tiene el propósito de servir de instrumento para el análisis y la crítica al profesorado, a fin de que tenga un rol activo y renovador. Aporta una amplia selección bibliográfica de referencia.

Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas.

ABRAMOWSKI, Ana (2010). Buenos Aires: Paidós.

Nuevos discursos pedagógicos se han convertido en objeto de debate en la realidad cotidiana de los centros educativos. En este contexto la autora intenta contribuir al entendimiento de la compleja trama de la relación pedagógica.

La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos.

GIORGI, Víctor, KAPLÚN, Gabriel, MORÁS, Luis Eduardo (Org.) (2012). Montevideo: CSIC y Trilce.

Los autores exponen los principales resultados de un trabajo de investigación con un abordaje cualitativo y participativo. Desde la escucha atenta y el diálogo con los actores educativos, se reflexiona sobre la violencia y su problemática actual en las instituciones de enseñanza.

El estudio de casos como método de enseñanza.

WASSERMANN, Selma (2006). Buenos Aires: Amorrortu.

Se trata de una obra destinada a los maestros de los últimos años de primaria y a profesores de secundaria de todas las disciplinas que estén interesados en aprender a conducir el estudio de caso como un tipo de propuesta didáctica. Wassermann entiende los casos como instrumentos educativos complejos que hacen uso de la forma narrativa.

La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar.

FULLAN, Michael y HARGREAVES, Andy (2006). Buenos Aires: Amorrortu.

A la luz de su experiencia escolar en diversas realidades y concepciones, los autores proponen el trabajo en equipo. Alientan además la reflexión sobre la responsabilidad individual de docentes y directores, así como sobre la creación de una cultura de trabajo en equipo. En esta obra se valoriza a los docentes como sujetos de toda reforma.

Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración.

AINSCOW, Mel y WEST, Mel (2008). Madrid: Narcea.

En esta obra, escrita en forma de estudio de casos, se busca demostrar cómo la población escolar procedente de sectores de bajos recursos socioeconómicos puede alcanzar excelentes niveles de logro educativo. Los autores afirman que se debe reconocer la capacidad de mejora de estos centros para enfrentar la tarea. Su propuesta se centra en reforzar la capacidad de innovación y mejora de los centros a través del fortalecimiento del liderazgo, el proceso de creación, el mantenimiento de redes de colaboración en el interior de los centros y con otras instituciones escolares.

Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo, CORBELLÀ, Marta Ruiz y GARCÍA BLANCO, Mirian (2009). Madrid: Narcea y UNED.

Para la comprensión del fenómeno educativo y la adquisición de bases teóricas que otorguen sentido a su práctica, los autores tratan la educación como realidad. Otros temas tratados en esta obra son los principios pedagógicos de la acción educativa; la educación como proceso e interacción entre agentes y actores; el proceso de profesionalización; la cuestión de los fines y valores; la educación como objeto de la reflexión científica y la educación a distancia.

La enseñanza para la comprensión: guía para el docente.

BLYTHE, Tina (1999). Buenos Aires: Paidós.

Se presenta un enfoque práctico para que el docente implemente en el aula la propuesta pedagógica de la enseñanza para la comprensión. Esta orientación pedagógica les exige a los alumnos pensar, analizar, resolver problemas y darle un significado a lo que aprendieron. Se utilizan ejemplos del área de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y arte.

Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional.

CORONADO, Mónica (2009). Buenos Aires: Noveduc.

En Competencias docentes, Coronado trata las complejidades que implica la adopción del enfoque de competencias. Esta complejidad se ve reflejada en el acompañamiento que llevan a cabo formadores y docentes; asesores pedagógicos y asesorados, y que incluso se ve reflejada en la relación del docente con su profesión. Se presenta una visión sobre competencias docentes específicas, didáctico pedagógicas y dispositivos de andamiaje para reflexionar sobre el quehacer y el qué hacer docente.

Introducción a la planificación.

ANDER-EGG, Ezequiel (1992). Madrid: Siglo XXI.

Este libro ofrece un texto de iniciación a los problemas teóricos y prácticos de la planificación. La necesidad de planificar se plantea en diferentes áreas o niveles de actividad en los que haya que adoptar decisiones o fijar cursos de acción. El autor desarrolla una introducción a la planificación estratégica, pensada en función de las necesidades de los trabajadores sociales, animadores socioculturales, educadores y responsables de organizaciones de base que realizan tareas con la gente. Todo esto está contextualizado en la problemática más amplia de las cuestiones globales y de lo que implica cualquier tarea de planificación, como una forma de aportar a la construcción del futuro.

(Fuente: www.sigloxxieditores.com/libros/IntroducciOn-a-la-planificaciOn/9788432307355)

Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria.

COLL, César (coord.) (2010). Barcelona: Graó.

El presente volumen tiene como finalidad servir de apoyo a la adquisición y desarrollo de las competencias asociadas al conocimiento de los aprendices y de los procesos de aprendizaje, así como facilitar la utilización de estos conocimientos para planificar y llevar a cabo una enseñanza que favorezca el aprendizaje. Al igual que sucede con los otros tres volúmenes de carácter general, los temas y cuestiones de los que se ocupa este libro no están asociados de forma exclusiva o prioritaria a una especialidad concreta, sino que están presentes en todas ellas, y a todas ellas han de serles de gran utilidad y relevancia.

(Fuente: www.grao.com/libros/desarrollo-aprendizaje-y-ensenanza-en-la-educacion-secundaria)

Procesos y contextos educativos: Enseñar en las instituciones de educación secundaria.

IMBERNÓN, Francisco (coord.) (2010). Barcelona: Graó.

Las nuevas formas y procesos de enseñar y aprender obligan a repensar las funciones de la profesión educativa y a desarrollar una mayor capacidad de relación, comunicación y colaboración. Implican saber gestionar las emociones y actitudes, y compartir la problemática educativa. Debemos mejorar la comunicación entre los profesionales, la cooperación con el alumnado, el tratamiento de los conflictos, de la diversidad, de la democracia, e incrementar la conciencia de que enseñar y aprender es complejo y que se ha de trabajar en un proyecto educativo.

(Fuente: redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/66279?locale-attribute=eu)

Sociología de la educación secundaria.

FEITO, Rafael (coord.) (2010). Barcelona: Graó.

El objetivo fundamental de este libro es desarrollar en el profesorado la mirada sociológica sobre los problemas educativos, de manera que pueda serles útil en su trabajo docente. No se trata, en modo alguno, de una suerte de introducción a la sociología, ni siquiera a la sociología de la educación, para el profesorado. Los ocho capítulos que lo forman abordan cuestiones de sustancial relevancia: la sociedad del conocimiento, las relaciones entre educación y empleo, la participación de padres y madres en la gestión escolar, la vida en las aulas, la posición del profesorado en la estructura social, los resultados escolares, y el sexismo y la escolarización de inmigrantes y de las minorías étnicas.

(Fuente: www.grao.com/lilibres/sociologia-de-la-educacion-secundaria)

Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (coord.) (2010). Barcelona: Graó.

La profesión docente actual requiere una formación que incluya, por supuesto, el conocimiento de lo que queremos enseñar, el amor por el saber, pero además el amor por ayudar a aprender, lo que requiere saberes, habilidades y actitudes profesionales para estimular y motivar, incluso y principalmente, a los que por circunstancias muy diversas no quieren, no saben o no pueden aprender. En el presente libro se ofrecen experiencias, recursos, reflexiones, sugerencias y orientaciones.

(Fuente: www.grao.com/lilibres/aprender-a-ensenar-en-la-practica-procesos-de-innovacion-y-practicas-de-formacion-en-la-educacion-secundaria)

Webgrafía

Mtra. Victoria González

Sumario

- a) Sitios oficiales
- b) Sitios nacionales
- c) Sitios extranjeros
- d) Artículos sobre planificación educativa

a) Sitios oficiales**SNEP**

Sistema Nacional de Educación Pública
www.snep.edu.uy

El Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) está integrado por la ANEP, el MEC, la Universidad de la República (UDELAR) y la Universidad Tecnológica (UTEC). El SNEP está constituido por el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes. En su órbita se concibe a la educación como un derecho humano fundamental que el Estado debe garantizar. Este sistema está dirigido por una comisión coordinadora que tiene entre otros fines: velar por el cumplimiento de lo establecido en

la Ley General de Educación, concertar políticas educativas para la educación pública, promover la planificación educativa y convocar al Congreso Nacional de Educación. La comisión funciona a través de su secretaría permanente, la cual implementa sus resoluciones y nuclea a las distintas comisiones que lo integran.

MEC

Ministerio de Educación y Cultura
www.mec.gub.uy

Este sitio brinda información necesaria para los docentes. Acerca de: primera infancia, educación superior, educación no formal, investigación y estadística, documentación pedagógica, asuntos internacionales y Mercosur, becas, comisiones, áreas de políticas educativas transversales y escuelas habilitadas de enfermería.

ANEP

Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay
www.anep.edu.uy

La ANEP es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de educación inicial, primaria y media.

Sembrando Experiencias

www.anep.edu.uy/sembrando

En este espacio se encuentran trabajos de aula con inclusión de TIC. A los efectos de propiciar que los trabajos educativos circulen y se recreen en manos de otros docentes. Estas experiencias pueden servir como disparadores para el enriquecimiento del oficio de ser docente.

CEIP

Consejo de Educación Inicial y Primaria
<http://www.cep.edu.uy/>

Este es el sitio web del Consejo de Educación Inicial y Primaria del Uruguay.

CES

Consejo de Educación Secundaria
www.ces.edu.uy

El CES es el órgano de la ANEP a cargo de impartir la educación secundaria del Uruguay, este adopta las resoluciones atinentes al ámbito de su competencia. Tiene entre sus funciones proyectar los planes de estudio y aprobar los programas; reglamentar y administrar los servicios docentes y las dependencias a su cargo; supervisar el desarrollo de los cursos; proyectar los presupuestos de sueldos, gastos e inversiones correspondientes a los servicios a su cargo, y ejercer la supervisión de los institutos habilitados de su rama respectiva.

CETP (UTU)

Consejo de Educación Técnico Profesional
Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU)
www.utu.edu.uy

El Consejo de Educación Técnico Profesional (Universidad del Trabajo del Uruguay), de acuerdo con las potestades conferidas por la ley de Educación N.º 18.437, es responsable desde el Estado, de la educación técnica y profesional de nivel medio y terciario. Tiene como cometido ofrecer una pertinente educación científica, técnica y tecnológica, en concordancia con los lineamientos estratégicos nacionales en lo social y productivo.

CFE

Consejo de Formación en Educación
www.cfe.edu.uy

Según el Acta Extraordinaria N.º 5 (24 de junio de 2010): “El Consejo Directivo Central dispone que en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública funcionará un órgano desconcentrado denominado “Consejo de Formación en Educación”, con los cometidos, integración y características que surgen del Resultado IV de la presente, así como del referido Informe de la Comisión de Implantación”.

IPES

Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores
www.ipes.anep.edu.uy

Es creado en el marco de la reforma de 1992 con el nombre Centro de Capacitación (CECAP). Posteriormente cambia sus objetivos, pasándose a llamar Instituto de Perfeccionamiento Docente y dependiendo de Formación en Educación.

Uruguay Educa

<http://www.uruguayeduca.edu.uy>

El portal educativo Uruguay Educa pone a disposición de la comunidad educativa, en forma amplia y eficiente, un conjunto de recursos pertinentes, de calidad, validados y clasificados según nuestros planes de estudio. En forma complementaria, el portal también sirve de punto de acceso a servicios digitales de apoyo de la tarea educativa.

Ceibal

www.ceibal.edu.uy

Ceibal es el plan de inclusión tecnológica y social que ha entregado computadoras a los niños que asisten a los centros educativos de enseñanza pública de todo el Uruguay.

Universidad de la República

www.universidad.edu.uy

La Universidad de la República (UDELAR) es la principal institución de educación superior y de investigación del Uruguay. Se encuentra en colaboración con una amplia gama de actores institucionales y sociales y realiza múltiples actividades orientadas al uso socialmente valioso del conocimiento y a la difusión de la cultura. Es una institución pública, autónoma y cogobernada por sus docentes, estudiantes y egresados.

RAU

Red Académica Uruguay
www.rau.edu.uy

La RAU es un emprendimiento de la Universidad de la República administrado por el Servicio Central de Informática Universitario (SeCIU), que opera desde el año 1988.

EEMAC

Estación Experimental Dr. Mario A. Cassinoni. A nivel del grado, en la EEMAC se realizan actividades de enseñanza agronómica en los tres ciclos del nuevo plan, y comienzan a realizarse los primeros cursos de actualización para egresados (1995), que luego dan lugar a cursos de posgrado en ciencias agrarias (2005).

<http://direcotioedu.doomby.es/directorio/educacion/eemac-1.html>

La Escuela de Práctica y Campo Experimental de Agronomía en la órbita del Estado, funciona como una unidad ejecutora descentralizada en lo administrativo y presupuestal.

b) Sitios nacionales**CLAEH**

Centro Latinoamericano de Economía Humana

www.claeh.org.uy

Es una institución universitaria que trabaja en las áreas de asesoramiento, información, intervención e investigación.

ORT

www.ort.edu.uy

La misión de la Universidad ORT Uruguay es brindar educación superior de excelencia en disciplinas de relevancia para el desarrollo del país, formando profesionales preparados para los desafíos de la realidad nacional e internacional.

Universidad Católica del Uruguay

www.ucu.edu.uy

Esta universidad tiene estudios en ciencias empresariales; ciencias sociales y comunicación; derecho; ingeniería, y psicología.

UDE

Universidad de la Empresa

www.ude.edu.uy

En la página de la UDE se puede encontrar información sobre carreras de grado y postgrado. La UDE también tiene convenios con otras universidades.

c) Sitios extranjeros**UNESCO**

www.unesco.org.uy

Este organismo aporta información en alfabetización, educación de adultos, formación de docentes y formación técnica y profesional.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

www.oei.es

La OEI es un organismo internacional e intergubernamental especializado en educación, ciencia y cultura.

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

www.iipe-buenosaires.org.ar

El IIPE contribuye al desarrollo de la educación en todo el mundo, difundiendo conocimientos y formando a especialistas en campo educativo.

Portal Educativo de las Américas

www.educoea.org

El Portal Educativo de las Américas es un sitio que de manera fácil y ágil brinda información relevante en cuatro idiomas referida a las mejores oportunidades educativas a distancia disponibles para todos los ciudadanos de las Américas.

www.aula21.net

Un excelente portal para comenzar cualquier trabajo que requiera la integración de Internet al currículo escolar. Se encuentra dividido en los siguientes secciones, docentes y familia. En docentes se presentan recursos y materiales pedagógicos para enriquecer el trabajo del aula, desde planificaciones de clase elaboradas según la reforma educacional hasta las mejores páginas educativas de Internet. En la sección familia se puede encontrar contenidos.

Icarito

www.icarito.cl

Este sitio chileno posee una gran cantidad de información sobre diferentes áreas de estudio, entre ellas, lenguaje y comunicación, matemática, ciencias naturales, historia y geografía universal, educación artística, astronomía, etcétera. Las áreas están divididas en temas y subtemas, con información específica, actividades que los docentes pueden utilizar en el aula y juegos de ingenio. Cada semana, en una sección especial, presenta un tema que es analizado desde el enfoque de diferentes áreas de estudio y con propuestas de trabajo. Para los docentes, propone temas de interés general e investigaciones. Entre sus opciones de tiempo libre presenta proyectos para trabajar en taller literario, actividades manuales, adivinanzas e información sobre curiosidades, experimentos e inventos.

Profes.net

www.profes.net

Este sitio ofrece diferentes recursos para profesores del nivel medio y abarca las áreas de matemática; lengua y literatura; geografía e historia; física y química; biología y geología, y religión. Si bien está dirigido a docentes españoles, su contenido es aprovechable para todos los países de habla hispana. Los docentes pueden acceder a grupos de noticias relacionadas con el área seleccionada, recursos para el aula con diferentes propuestas de actividades o proyectos curriculares. También ofrece foros y chats exclusivos sobre diferentes temas y artículos de reflexión sobre educación.

La Carabela

www.lacarabela.com

La Carabela del Conocimiento es un espacio para el desarrollo de la cultura, la educación, la ciencia y la tecnología existente en el ciberespacio. Para ello ha desarrollado un grupo de herramientas novedosas, pero a diferencia de cualquier otro grupo de herramientas

digitales, las que La Carabela presenta pueden ser utilizadas sin necesidad de tener conocimientos de programación ni otros soportes. En este sitio la interactividad la determina el usuario, pudiendo convertirse en administrador de listas y corresponsal de boletines. Entre las herramientas que presenta podemos encontrar un servidor de listas que puede administrarse desde la web, lo que le permite a cualquier institución crear una lista de interés privada. Además cuenta con un servicio de chat con salas temáticas; una mediateca, donde se pueden encontrar videos educativos, archivos de sonido, fotos y programas populares, y un buscador con una extensa base de datos que hoy cuenta con 4000 enlaces de interés temático, categorizados y evaluados por especialistas. Quienes pensaron La Carabela supieron incluir el factor humano en el desarrollo de las herramientas y tuvieron por objetivo hacer un sitio en Internet que le extendiera la mano a los docentes y se acercara a la escuela.

Educar.org

www.educar.org

El sitio Educar ofrece abundante información para los docentes de habla hispana, recursos, artículos, listas de correo, foros, eventos y chat. Posee una sección denominada Aula Virtual, donde se encuentran vínculos a trabajos realizados por docentes y alumnos, un apartado especial sobre el origen de diferentes elementos de uso cotidiano, mapas, noticias y artículos educativos de actualidad. También ofrece servicios en línea: correo, traductor de idiomas, clima a nivel mundial e información de la realidad económica de los diferentes países de Latinoamérica.

CUED

Cátedra UNESCO de Educación a Distancia

www.uned.es/catedraunesco-ead

La Cátedra UNESCO de Educación a Distancia fue formada por convenio entre la UNESCO y la UNED, es dirigida por el prestigioso educador español Lorenzo García Aretio. Este sitio ofrece un recurso de gran importancia para la promoción de la investigación, formación, información y documentación en el campo de la educación a distancia. Está orientado a todos los países de habla hispana. Su objetivo es formar profesionales relacionados con los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. Dentro de este sitio se encuentran vínculos a publicaciones, instituciones, asociaciones, recursos, foros, listas, programas, revistas, bibliotecas, bases de datos, congresos, eventos, entornos, cursos y documentos relacionados con el tema.

Tiza y Mouse

www.tizaymouse.com

Tiza y Mouse es un sitio orientado a la capacitación docente a distancia. Se enfoca en poner a disposición de los docentes las herramientas para incorporar las nuevas tecnologías de la comunicación e información (TIC) y los nuevos lenguajes audiovisuales a su actividad educativa. Al prestigiado curso de Producción de Multimedia en la Escuela, se acaba de agregar otro llamado Diseño de Actividades Educativas y Lúdicas con Clic. Además Tiza y Mouse ofrece secciones con documentos, tutoriales gratuitos, recursos, vínculos a sitios afines, comentarios de libros y una variedad de sorpresas para los visitantes que se aventuren en el área Misceláneas. Entre los tutoriales, todos en formato pdf, se encuentran verdaderas guías visuales que muestran el funcionamiento de los programas paso a paso, se destacan los de NeoBook para Windows. El diseño del sitio, nada convencional y con una buena dosis de humor, facilita la navegación por sus diversas secciones y evidencia la vocación multimedia de sus reconocidos autores.

Horizonte

www.horizonteweb.com

Desde 1982, la Organización Horizonte ha venido trabajando en el campo de la implementación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo. Este portal posee una gran cantidad de trabajos y materiales de mucha utilidad. para todas aquellas personas que le interese la informática educativa.

Colombia Aprende

www.colombiaaprende.edu.co

El portal nace como parte de estrategias de la revolución educativa del programa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que busca fomentar el uso de nuevas tecnologías entre profesores y maestros para mejorar la calidad de la educación en el país.

Eduteka

www.eduteka.org

La Eduteka es el sitio de la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe. Promueve el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media en Colombia con el apoyo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).En

Educared

www.educared.org

El programa Educación en la Red está promovido por las organizaciones miembros del foro de la Escuela Virtual y por Telefónica. Este programa, más allá de la disponibilidad de infraestructuras y servicios, se orienta también a la exploración, experimentación y puesta en práctica de forma generalizada de aquellas metodologías que, a la vez que incorporan nuevos usos de la red y los servicios, suponen innovaciones pedagógicas y nuevas formas de actuación en la sociedad del conocimiento, con especial aprovechamiento de la interactividad, deslocalización y enseñanza virtual.

EducaRed, con el objetivo de promover el uso pedagógico de las tecnologías de la comunicación y concienciar a la comunidad educativa del valor potencial de las nuevas tecnologías como recurso para la enseñanza y la educación, convoca a través del espacio educativo Aprende con Internet, el concurso ¡A Navegar!

¡A Navegar! consiste en la realización de trabajos relacionados con las temáticas educativas del currículo escolar, por parte de los alumnos y con la ayuda del profesor. Los trabajos deberán realizarse y editarse en lenguaje HTML.

Educaragón

www.educaragon.org

Educaragón es el portal del departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón. En la sección Experiencias y Recursos se encuentran unidades didácticas, actividades realizadas con Clic 3.0, Web Quest y otros programas. En la sección Formación del programa Ramón y Cajal se encuentra una serie de cursos en línea y apuntes sobre programas muy diversos (editores de páginas web, navegadores, redes, Windows, Word, WinZip, Norton Ghost, Paint Shop Pro, etc.).

Educarioja

www.educarioja.org

Página web de educación del Gobierno de La Rioja. Esta página sustituye a la antigua educarioja, que tantos servicios ha prestado a la comunidad educativa. Este nuevo diseño, integrado en el portal corporativo, pretende facilitar el acceso a la información de interés para la comunidad educativa riojana de modo más accesible y estructurado, incorporando nuevas funcionalidades.

CFIE Segovia

www.cfiesegovia.com

Educ.ar

www.educ.ar

Portal Didáctico

www.portaldidactico.net

Este portal presenta recursos educativos para primaria, secundaria, ciclos formativos y enseñanza superior.

4. Artículos sobre planificación educativa

La planificación educativa en el subsistema de educación básica

www.me.gob.ve/media/contenidos/2012/d_26076_312.pdf

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN (2012). Caracas

Características de la planificación educativa. El proceso pedagógico de acuerdo a la LOE 2009 (artículo 14) se fundamenta en el desarrollo...

Planificar-evaluar, un mismo proceso

CHICA JIMÉNEZ, Manuela (2011) Investigación y Renovación Escolar (IRES)

www.redires.net/?q=node/1225

La educación encierra un tesoro

www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI (UNESCO) (1996) Madrid: Santillana

Este libro pretende dar a los jóvenes el lugar que les corresponde, y hacer de la educación una experiencia global que se desarrolle a lo largo de toda la vida de cada individuo.

Cómo elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales

http://www.uned.es/ca-tortosa/Curso%20Verano/Curs2012/Ponents/Araceli_Lazaro/Elaboracion_de_Proyectos.pdf

ANDER-EGG, Ezequiel y AGUILAR, María José (1989) Buenos Aires: Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas.

Segunda Parte

Perfiles y configuraciones



Perfiles y configuraciones

Sumario

- 1- Relaciones educativas
- 2- Planificación de proyectos
- 3- El planeamiento del currículum
- 4- Planificación y sus formas
- 5- Formas de organización de los conocimientos
- 6- Planificación por proyectos
- 7- Planificación por competencias
- 8- Planificación con tecnologías

Presentación

La **primer parte** del documento hace referencia a la relación que se establece con la transferencia del conocimiento en el acontecimiento didáctico. Asigna al docente y al alumno lugares especiales a la vez que otorga sentido al vínculo entre ellos.

La **segunda parte** aborda dos temas: *Planificación por proyectos* y *El planeamiento del currículum*. Las actividades de planeamiento se pueden integrar en distintos niveles con distintos grados de especificidad y requieren diferentes instrumentos. A su vez, con respecto al currículum se desarrollan conceptos generales y algunos modelos de diseños curriculares.

La **tercera parte** desarrolla varios aspectos relacionados a formas de planificar: *Planificación y sus formas*, *Formas de organizar el conocimiento*, *Planificación por proyectos*, *Planificación por competencias* y *Planificación con tecnologías*.

1. Relaciones educativas

Mtra. Victoria González

Las instituciones son campos de prácticas, espacios de encuentro donde se producen reconocimientos. La particularidad de las instituciones escolares [...] es que el encuentro entre sus actores produce el primero de los reconocimientos, el de ellos mismos en su condición de tales, construyendo sobre esa particular política su identidad. Cada institución es solo el resultado contingente de la construcción de un orden que, por continuamente cambiante, es siempre provisional (Beltrán Llavador, 2000: 75-76).

La especificidad de la relación que se establece con la transferencia del conocimiento en el acontecimiento didáctico asigna al docente y al alumno lugares especiales, a la vez que otorga sentido al vínculo entre ellos.

La configuración de la cultura institucional ofrece un marco donde las personas ocupan roles, con relación (semejanza u oposición) a los que ocupaban en otras instituciones (como por ejemplo la familia).

La vida de las personas transcurre en instituciones que se caracterizan por tejer redes entre ellas que se multiplican, diversifican y complejizan. Se puede decir que las personas y las instituciones se requieren y se construyen mutuamente en un vínculo de permanente intercambio.

La relación entre el docente y el alumno está en el centro de las prácticas educativas: el reconocimiento mutuo y la posibilidad de un diálogo productivo entre ambos es una condición indispensable, necesaria, para cualquier experiencia de aprendizaje exitosa. Esta relación, situada en el momento educativo, implica la posibilidad de aquellos recursos necesarios para que sea productiva. Contempla la idea de que el docente se dirige a su alumno con una propuesta pensada a su medida, con los materiales adecuados para que la clase pueda desarrollarse adecuadamente. Del mismo modo, una relación adecuada es aquella en la que el alumno porta los recursos que la situación presupone: desde un estímulo y las expectativas esperadas, la aptitud física y emocional requerida, o, por ejemplo, los recursos materiales que implícita o explícitamente se esperan de esta situación (López, 2009: 34-35).

Uno de los desafíos de la educación es garantizar que la relación educativa entre docente y alumno sea productivo en cada contexto en el que se educa. Ello implica que es necesario apoyar al docente en su formación, en cuanto a la disponibilidad de recursos, y para que cuente con un espacio adecuado para dar clase.

El docente, en esta situación educativa, es la representación de la escuela en la que está, es portador de sus normas, su propuesta, su tradición y su solidez institucional. Del mismo modo, el alumno expresa en ese encuentro las expectativas de su familia, su origen social, su lengua, su cultura. La calidad del vínculo que se pueda establecer deriva de las características y las condiciones en que se encuentran las instituciones representadas en ese encuentro. En este marco, las políticas pasan a ser interpretadas como intervenciones orientadas a reorientar relaciones. En este caso, orientar la relación entre la escuela y la familia —entre los actores de una y otra institución hacia un punto de fluidez de productividad (Opp. cit., 34-35).

El intento de incidir sobre esta relación pone en escena otro amplio espectro de actores, instituciones, instancias, que también se relacionan entre sí. En un nivel más inmediato, se hace visible por detrás de la escuela esa relación con el conjunto del sistema educativo.

1.1 La relación pedagógico-didáctica

1. Las prácticas pedagógicas
2. La relación del docente con el contenido disciplinar
3. La organización de la clase
4. La selección de materiales

Las instituciones educativas tienen como proyecto fundacional brindar enseñanza y asegurar aprendizajes, por ello su especificidad característica se centra en actividades pedagógico-didácticas, que son el eje estructurante de estas.

1. Las prácticas pedagógicas pueden entenderse como aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre alumnos y el conocimiento (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992: 69).

Los espacios escolares son los espacios institucionales de la sociedad, para la generación y transmisión del conocimiento, que la sociedad estima como “válido” para su crecimiento y reproducción. El conocimiento como tal es producido en el campo científico; para ser transmitido y enseñado requiere una serie de modificaciones y simplificaciones para llevarlo a un lenguaje menos complejo.

Las instituciones educativas en la actualidad deben ser capaces de organizar la tarea de enseñanza con el objetivo de que sus alumnos desarrollen capacidades de resolver problemas. Dada la complejidad de los problemas actuales, esto requiere destreza en el uso del conocimiento teórico (Aguerrondo, 2009: 10).

Entonces, la educación debe ser capaz de promover en los estudiantes un conjunto de logros y saberes, así como habilidades, conocimiento y competencias necesarias para tener éxito en todos los órdenes de la vida.

Los docentes, para llevar a cabo su trabajo cotidiano, tendrán en cuenta el currículum oficial y podrán tomarlo como pilar del «contrato de enseñanza-aprendizaje que establecen con sus alumnos.

2. A continuación se presenta una guía que sirve como base de análisis de los textos y materiales didácticos. Esto permite construir un panorama acerca de qué se enseña.

- a. Tipo de contenido:
 - *conceptual*
 - *procedimental*
 - *actitudinal*
- b. Rigurosidad de los contenidos:
 - *referida a los conceptos*
 - *referida a los procedimientos*
 - *referida a las actitudes*
- c. Grado de explicitación de los contenidos:
 - *conceptos enunciados*
 - *conceptos definidos*
 - *conceptos explicados*

3. En este punto hay que considerar diferentes momentos para planificar la clase: inicio, desarrollo y cierre.

En la primera parte, se considera el momento motivador de la clase, en el que se plantea el encuadre de la tarea con algún tipo de consigna que sirve como disparador.

Durante el desarrollo de la actividad, la dinámica puede ser muy variada dependiendo de múltiples factores. Puede organizarse una propuesta individual, en pequeños grupos o con la totalidad del grupo de alumnos.

En el cierre de la actividad, se considera hacer una síntesis conceptual y temática de los contenidos trabajados; planteo de nuevas interrogantes y problemas, y proyección de estos; recomendación bibliográfica y evaluación de la actividad.

4. En el momento de seleccionar y utilizar textos y recursos didácticos es necesario considerar algunos aspectos:

Adaptar los materiales al abordaje temático y conceptual con información actualizada, conceptos definidos y explicados, y con la bibliografía correspondiente. A su vez, es necesario hacer una caracterización de los autores y la corriente de pensamiento en la que se inscriben.

Referencias bibliográficas

AGUERRONDO, I. (2009, mayo). "Conocimiento complejo y competencias educativas". *IBE working papers on Curriculum Issues*, núm. 8. Ginebra: UNESCO Oficina Internacional de Educación.

BELTRÁN LLAVADOR, F. (2000). "Las instituciones en el cruce de caminos". En Frigerio, G., Poggi, M. y Giannoni, M. (comps.) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

FRIGERIO, G., POGGI, M. y TIRAMONTI, G. (1992). "*Las instituciones educativas Cara y Ceca*". *Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: TROQVEL Educación. Serie FLACSO-Acción.

LÓPEZ, Néstor (coord.) (2009). "*De relaciones, actores y territorios: Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*" (1.ª ed.). Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.

2. Planificación de proyectos

Lic. Susana Burguez

2.1. Niveles de planificación: *plan, programa y proyecto.*

2.2. Proyecto: *algunas definiciones*

2.3. El proyecto de centro

- a) **Concepto**
- b) **El proyecto de centro desde una mirada estratégica**
- c) **Otras precisiones conceptuales:** *finés, objetivos, metas*

2.4. Fases del proyecto

- a) **Identificación de un problema**
- b) **Desarrollo de una propuesta de solución**
- c) **Realización del proyecto**
- d) **Terminación**

2.1. Niveles de planificación

Las actividades de planeamiento se pueden integrar en distintos niveles, con distintos grados de especificidad, que requieren diferentes instrumentos.

Según García Herrero y Ramírez Navarro (2002:33), citado por Sánchez Martínez (2009:156), el plan corresponde al nivel estratégico, quien agrega que el plan “define las grandes líneas de la política [...] para un territorio o sector de la población, que han de orientar y condicionar el resto de los niveles de planificación, y determina prioridades y criterios, cobertura de equipamientos y disposición de recursos, su previsión presupuestaria y horizonte temporal”

Los programas se ubican en el nivel táctico en el que se señalan las prioridades y se ordenan los recursos focalizando una determinada realidad en un tiempo más acotado. Los proyectos corresponden al nivel operativo. En este nivel se concretan las intervenciones, en el marco de las definiciones estratégicas, para llevar a cabo las acciones previstas en el nivel táctico, y se definen procesos y resultados esperados.

2.2. Proyecto

Algunas definiciones

Según la Real Academia Española (1992:1685), etimológicamente, el término proyecto procede del latín *proiectus*, y en una de sus acepciones lo define como “*designio o pensamiento de ejecutar algo*” y “*primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle la forma definitiva*”.

Ander-Egg, define un proyecto como:

Designio, propósito o pensamiento de hacer algo. Previsión, ordenamiento o premeditación que se hace para realizar o ejecutar una obra u operación. En sentido técnico, el alcance es similar: se trata de la ordenación de un conjunto de actividades que, combinando recursos humanos, materiales, financieros y técnicos, se realizan con el propósito de conseguir un determinado objetivo o resultado (1997: 143).

Y agrega que “estas actividades se articulan, interrelacionan y coordinan entre sí, dentro de un plazo determinado y con las posibilidades y limitaciones que vienen dadas por los recursos disponibles” (1997:143).

Etimológicamente, el verbo proyectar proviene del latín *proiectāre*, intens. *deproiicēre*, arrojar. Dos de sus acepciones son (1992:1684):

1. *tr. Lanzar, dirigir hacia adelante o a distancia.*
2. *tr. Idear, trazar o proponer el plan y los medios para la ejecución de algo.*

2.3. El proyecto de centro

a) Concepto

Para Ander-Egg (1997:144) “Se trata del proyecto elaborado en un centro, establecimiento o institución educativa, con el propósito de realizar una práctica educativa lo más coherente y eficaz posible, teniendo en cuenta su propia realidad”. Y agrega que Serafín Antúnez lo ha definido como “un instrumento para la gestión –coherente con el contexto escolar – que enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución” Conforme con esos componentes principales, el proyecto educativo del centro, en cuanto eje vertebrador y referencia básica de toda la vida de la comunidad educativa, se formula teniendo en cuenta los lineamientos generales del proyecto educacional vigente en el país, las características de la comunidad en donde funciona el centro, y partiendo de lo que el centro educativo ha sido –y es– en el momento de elaborar el proyecto. Los elementos componentes para su formulación pueden resumirse en lo siguiente:

Rasgos de identidad: ¿quiénes somos y qué pretendemos ser como institución docente?

Formulación de objetivos: ¿cuál es la especificidad o peculiaridad de nuestra oferta educativa?

Concreción de la estructura organizativa: ¿cómo nos organizamos y cómo vamos a funcionar? (1997:144).

Lorenzo Delgado (2011:83) menciona numerosas definiciones de proyecto educativo de centro (PEC). Entre ellas destaca la de Blazquez (s/d):

Un documento en el que se plasman los principios socio-filosóficos y pedagógicos que, con carácter de cierta permanencia, deben definir y conceder aire de identidad a un Centro, formulando sus objetivos y expresando la estructura organizativa pertinente para conseguirlos.

Por otra parte, cita la definición de Gairín: “Una propuesta integral que permite dirigir coherentemente el proceso de intervención educativa en una institución escolar” (2011:83).

En la misma obra, Lorenzo Delgado desarrolla la definición de Bernal (2006):

Una propuesta global y colectiva de actuación a largo plazo, que permita dirigir de modo coherente el proceso educativo en un centro, y plantee la toma de posición del centro ante aspectos tan importantes como los valores, los conocimientos y habilidades que se pretenden priorizar, la relación con los padres y el entorno, la propia organización. (2011:83).

A partir de esta definición, el autor destaca algunos aspectos fundamentales a la hora de la elaboración del PEC:

- Debe ser resultado del consenso.
- Debe ser un trabajo de equipo.
- Deben participar todos los miembros de la comunidad.
- Debe incluir todas las dimensiones de la institución.
- Debe constituirse en una referencia para los demás documentos institucionales.
- Debe ser breve.
- Debe responder a la identidad del centro.

Por otra parte, destaca que, por tratarse de un proyecto, es un marco de intención.

b) El proyecto de centro desde una mirada estratégica

Sánchez Martínez (2009:171) define un proyecto como “un conjunto de actividades interrelacionadas y coordinadas, que se propone alcanzar unos objetivos y unas metas, dentro de los límites de un presupuesto y de un período de tiempo dados”.

En este sentido, destaca como *elementos centrales* en un proyecto:

- las actividades (de preparación y de ejecución),
- los objetivos y metas,
- la inversión o estimación de gastos que serán necesarios y
- el plazo previsto para el logro de los resultados esperados.

c) Otras precisiones conceptuales

Es necesario precisar algunos conceptos que no deben confundirse: fines, objetivos y metas.

Fines

Martínez y Olivera (1969), citado por Sánchez Martínez (2009:130), definen un fin como “un ideal al que se aspira, enunciado de modo abstracto, y cuya consecución no tiene un límite temporal preciso, es decir, no tiene un plazo determinado”

Sánchez Martínez (2009:132) define los objetivos como “efectos que se quieren lograr al final de una serie de acciones por medio de la utilización de recursos determinados. Suelen estar explicitados, además, de modo cualitativo”.

Por otra parte, considera que las metas pueden definirse como “resultados que se quieren lograr, explicitados en forma muy específica, cuantificados y con indicación de un plazo, por lo general breve, en que tales resultados se quieren alcanzar” (2009:137).

En la planificación de centro y en la de aula no se proponen, por lo general, fines, ya que estos son abstractos y no definen plazos. Sin embargo, constituyen un gran marco de acción para la definición de proyectos y programas. Los objetivos y metas son más concretos y permiten la operacionalización en el desarrollo de la planificación.

A partir de estas definiciones se puede realizar una distinción entre objetivos y metas. En el caso de los objetivos, se habla de efectos; en el caso de las metas, se habla de *resultados*. Los efectos suponen un cambio que requiere un proceso de varias intervenciones, los resultados suponen consecuencias directas, inmediatas, fácilmente constatables y medibles.

Objetivos

En los proyectos se enuncian objetivos generales y objetivos específicos. Muchas veces surgen confusiones o imprecisiones en su redacción, por lo tanto, es necesario distinguir entre ambos tipos de enunciados. No se trata de que los primeros se refieran a cuestiones vagas, imprecisas o ambiguas, ni los segundos refieran a actividades concretas.

Sánchez Martínez (2009:134) cita a García Herrero y Ramírez Navarro (2002), quienes plantean que “los objetivos generales corresponden más al nivel estratégico y se proponen lograr ciertos “efectos genéricos”, en tanto que los objetivos específicos corresponden al nivel de los programas y se proponen lograr unos “efectos específicos”, es decir, referidos a situaciones concretas de la realidad, particularizados en una población y momento bien definidos”.

En la redacción de un proyecto se debe tener en cuenta que los objetivos deben ser:

- claros, enunciados en términos positivos sobre lo que se quiere lograr y no referir a actividades;
- realistas, teniendo en cuenta la posibilidad de lograrlos de acuerdo a los medios disponibles;
- pertinentes, en el marco de las políticas y estrategias que enfoquen el problema a solucionar o necesidad a satisfacer.

Metas

Las metas son más específicas, especialmente desde el punto de vista cuantitativo, lo que permite, a la hora de la evaluación o monitoreo de un proyecto, medir su grado de cumplimiento e indirectamente el cumplimiento de los objetivos. Esto implica que en su redacción se debe especificar el cambio esperado, la naturaleza de lo que se pretende cambiar y el beneficiario del proyecto.

Una correcta enunciación debe contemplar:

- los destinatarios, a los que hay que definir y cuantificar;
- los resultados previstos, es decir, cuánto resultado se espera lograr (cuantificación directa) y/o a cuántos sujetos se pretende llegar (cuantificación indirecta);
- la descripción de lo que se hará, o sea, la intervención, que debería también ser expresada en forma cuantitativa.

Espinosa Vergara (1985) menciona otros requisitos a tener en cuenta en el enunciado de las metas: la mayor precisión posible, criterios de cantidad para que sean mensurables, una duración o plazo de tiempo predeterminado y que presenten un reto o riesgo para su logro.

2.4. Fases de un proyecto

Un proyecto consiste en un proceso que dura un lapso de tiempo, que debería estar determinado con claridad, y que pasa por distintas y sucesivas etapas o fases. Sánchez Martínez (2009:171) menciona que Gido y Clements (1999) distinguen las siguientes fases de un proyecto:

- a. Identificación de una necesidad, un problema o una oportunidad.
- b. Desarrollo de una propuesta de solución.
- c. Realización del proyecto.
- d. Terminación del proyecto.

Estos autores plantean que la *primera fase*, en la que se identificaría un problema a resolver o una necesidad a satisfacer, es la que define si es conveniente o necesario implementar un proyecto.

En la *segunda fase* se desarrolla una propuesta para atender la problemática detectada formal o informalmente, es decir, ya sea a partir de un diagnóstico o de un análisis más informal. Se trata de la etapa de formulación del proyecto.

Para Sánchez Martínez (2009:175) “la formulación o diseño consiste en la identificación precisa del proyecto, especificando sus objetivos y metas, los actores intervinientes, las principales actividades y su calendario, así como el presupuesto que se requerirá para adelante”.

Esto se plasma en un documento que, según este autor, incluye el contenido, las características y la forma, propios del proyecto.

La información que normalmente se incluye refiere a:

- la identificación del proyecto,
- la fundamentación,
- los lineamientos estratégicos,
- las dimensiones operativas,
- el funcionamiento y
- las pautas para la evaluación.

Es en la *tercera etapa*, en la que se pone en marcha el proyecto, se articulan y se llevan a la práctica aquellas acciones definidas previamente en la etapa anterior. Se trata de una etapa de ejecución, y requiere una buena organización para llevarlo adelante en forma eficiente. Su eficiencia dependerá en gran parte de la correcta gestión que se realice de los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para su consecución.

Para algunos autores la *etapa de terminación del proyecto* sería el momento más adecuado para realizar una evaluación de los resultados y el impacto del mismo, aunque el monitoreo continuo permite realizar los ajustes necesarios durante todo el proceso.

Según Sánchez Martínez (2009:201) “El control es, precisamente, el proceso que consiste en medir periódicamente los resultados parciales que se van obteniendo, compararlos con los resultados programados, e introducir las correcciones que sean necesarias para ubicar el proceso dentro de los límites aceptables, es decir, que permitan pronosticar que introduciendo tales correcciones se llegará a buen puerto y a tiempo”. Y agrega que la

evaluación “es el proceso mediante el cual se busca y analiza información y se atribuye valor a una propuesta de acción, a la aplicación de esa propuesta, o a los resultados de la misma, con vista a facilitar la toma de decisiones” (2009:222).

Este autor destaca tres elementos básicos en la evaluación:

- *La información.* Para su obtención es necesario definir con claridad qué tipo de datos se quieren obtener y cuáles son los instrumentos pertinentes para su relevamiento.
- *La valoración.* Esto refiere a que no se trata de una mera descripción de una situación, sino que además se emiten juicios sobre ella.
- *La decisión.* Implica que una vez obtenida la información se tomarían decisiones respecto a: iniciar la ejecución del proyecto (cuando la evaluación se realiza al comienzo), cómo reorientar o mejorar su ejecución (si se realiza durante su desarrollo), o qué acciones se realizarán en el futuro (si se realiza al final y se evalúan los resultados).

Por otra parte, el mismo autor cita a Inés Aguerro (1994:122-126), quien plantea la evaluación como “un proceso constructivo [...], integrado por sucesivos acercamientos y alejamientos del objeto a evaluar”.

Tipos de evaluación

Existen muchos criterios para clasificar los tipos de evaluación. Sánchez Martínez (2009) menciona algunos de ellos:

a) *según quién o quiénes la realizan:*

- evaluación interna (realizada por el equipo que lleva adelante el proyecto),
- evaluación externa (realizada por instituciones o personas ajenas al proyecto),
- evaluación mixta (realizada con ambas modalidades);

b) *según su naturaleza:*

- evaluación descriptiva (busca “resultados brutos”, producto de la contribución del proyecto),
- evaluación explicativa (busca “resultados netos”, producto exclusivo de la contribución del proyecto);

c) *según el momento del proceso en que se realiza:*

- evaluación ex-ante (se evalúa la consistencia interna, la justificación y la factibilidad, antes de la puesta en marcha del proyecto),
- evaluación ex-post (se evalúa la pertinencia, la idoneidad, la efectividad y la eficiencia con que se ha operado).

El plan de evaluación

Evaluar procesos educativos implica un acercamiento a fenómenos muy complejos que requiere una organización. Para organizar y orientar el proceso de evaluación es necesario contar con un plan de evaluación que especifique:

- *los objetivos:* especificación de qué resultados se esperan obtener;

- *las dimensiones*: procesos de enseñanza y aprendizaje, materiales didácticos, pertinencia de los contenidos, etc.;
- *las propiedades*: calidad, pertinencia, efectividad, etc.;
- *los indicadores*: referentes que orienten la búsqueda y análisis de los datos obtenidos;
- *los instrumentos*: los más adecuados para el tipo de información que se quiere obtener;
- *el tipo de evaluación*: autoevaluación, evaluación externa u otro;
- *los responsables*: quién o quiénes coordinarán el proceso de evaluación.

Cabe acotar que el ciclo de un proyecto no es necesariamente un proceso lineal y no se trata de una sucesión de etapas cerradas, sino que aunque se esté en un momento del proceso, se atienden y analizan otras etapas.

Referencias bibliográficas

AGUERRONDO, I. (1994). "El planeamiento educativo como instrumento de cambio" (122-126). Buenos Aires: Editorial TROQUEL. En Sánchez Martínez, E. (2009) *Para un planeamiento estratégico de la educación* (2ª ed.). Córdoba: Brujas.

ANDER-EGG, E. (1997). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

ESPINOSA VERGARA, M. (1985). "Programación". Buenos Aires: Humanitas. En Sánchez Martínez, E. (2009) *Para un planeamiento estratégico de la educación* (12ª ed.). Córdoba: Brujas.

GARCÍA HERRERO, G. y RAMÍREZ NAVARRO, J. (2002). "Diseño y evaluación de proyectos sociales". Zaragoza: Libros Certeza. En Sánchez Martínez, E. (2009) *Para un planeamiento estratégico de la educación* (2ª ed.). Córdoba: Brujas.

GIDO, J. y CLEMENTS, J. (1999). "Administración exitosa de proyectos". México: International Thomson Editores. En Sánchez Martínez, E. (2009) *Para un planeamiento estratégico de la educación*, (2ª ed.). Córdoba: Brujas.

LORENZO DELGADO, M. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid: La Muralla.

MARTÍNEZ, M. Y OLIVERA, C. (1969). "El planeamiento de la institución escolar". Madrid: Aguilar. En Sánchez Martínez, E. (2009) *Para un planeamiento estratégico de la educación* (2ª ed.), Córdoba.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la Lengua Española* (21ª ed.) (2 vols.). Madrid: Espasa.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E. (2009). *Para un planeamiento estratégico de la educación* (2ª ed.). Córdoba: Brujas.

3. El planeamiento del curriculum

Lic. Susana Burguez

3.1. El modelo de integración horizontal inter-áreas

- a) Los planes de ciclo
- b) Los planes de año

3.2. El modelo de articulación (vertical) intra-areal

3.3. Las carpetas individuales de los maestros

- a) El plan-guión
- b) El plan-racimo
- c) El plan-medida
- d) El plan-imagen

Según la Real Academia Española, currículum procede del latín currículum, que en una de sus acepciones significa “plan de estudios”, y en otra, “conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades” (1992:629).

El vocablo plan procede de plano. Plano procede del latín planus. Significa “posición, punto de vista desde el cual se puede considerar algo” (1992:1618).

Tres acepciones de la palabra facilitan su comprensión:

1. m. *Intención, proyecto.*
2. m. *Modelo sistemático de una actuación pública o privada, que se elabora anticipadamente para dirigirla y encausarla.*
3. m. *Escrito en que sumariamente se precisan los detalles para realizar una obra.*

A su vez, plan de estudios hace referencia a “conjunto de enseñanzas y prácticas que, con determinada disposición, han de cursarse para cumplir un ciclo de estudios u obtener un título” (1992:1617).

Sobre este tema, citaremos el trabajo de Ana María Zoppi (2008), quien hace una investigación con un enfoque etnográfico sobre el trabajo cotidiano de los docentes en algunos centros educativos en cuanto a la planificación que realizan.

Según esta autora, los docentes **“recurren al planeamiento en su necesidad de ‘dar forma’ al curriculum prescripto, generalmente desmesurado en sus ambiciones, convirtiéndolo en un instrumento pedagógico que les sirva para orientar la labor de enseñanza** a través de un manejo posible de los contenidos y recursos didácticos, que operan en términos de selección, organización y secuenciamiento” (2008:132).

Sus investigaciones dan cuenta de los distintos *modelos que adoptan los docentes* a la hora de enfocar el planeamiento en los diseños curriculares escolares.

Entre ellos destaca:

3.1. El modelo de integración horizontal inter-áreas,

En este modelo se incluyen:

a) Los planes de ciclo

La autora considera que se trata de un “esquema explicativo de organización en el que se establecen las relaciones entre los diversos componentes del plan” (2008:133).

En este encuentra:

- centros de interés y tópicos bimensuales para cada año;
- globalización, expresada en interrelaciones de contenidos de las diferentes áreas para la totalidad del ciclo;
- expectativas de logro por área, expresadas en intenciones educativas que servirán de guía para el trabajo del docente;
- estrategias metodológicas, que incluyen recursos didácticos y metodología de trabajo.

La autora destaca que en este tipo de plan “se yuxtaponen recursos conceptuales y técnicos provenientes de distintas fuentes y tradiciones pedagógicas” (2008:134).

Los planes de ciclo son documentos muy generales y complejos, y representan un desafío para los docentes que deben llevar a la práctica de aula y, por lo tanto, acotar en una propuesta educativa a través de su propia planificación.

b) Los planes de año

En los planes anuales de grado, el eje del tiempo se vuelve central. En ellos cobran especial relevancia la organización y distribución de contenidos y actividades que se prevén desarrollar en el calendario anual del año lectivo.

Ana María Zoppi (2008:140) cita la investigación realizada por Augustowsky y Vezub (2000) sobre planificación docente. En la misma han encontrado “la variable “tiempo” en la totalidad de los planes docentes analizados”.

Según Ana María Zoppi, “es en este nivel de elaboración de los diseños curriculares de grado donde los docentes empiezan a asumir, desde lo más propiamente didáctico, el ejercicio de la libertad relativa para la selección y organización de los propósitos y contenidos de la enseñanza” (2008:144).

Afirma también, citando a Augustowsky y Vezub (2000), que este plan constituye **“un dispositivo de legitimación”**, además de constituirse en **“un mecanismo de control y supervisión del trabajo docente”**, que permite, por un lado, **“cotejar esas concepciones con las que los maestros sostienen y están dispuestos a aceptar a las autoridades inmediatas del sistema (directores y supervisores)”**, y, por otro lado, **“lograr la aprobación que avala lo que los maestros realizan”**.

3.2. El modelo de articulación (vertical) intra-areal

Es bien conocido por los docentes de aula cómo año tras años se superpone o se repite la enseñanza de contenidos. La autora deduce que para los docentes de una de las escuelas investigadas “los aprendizajes de algunas habilidades básicas son el resultado de un esfuerzo coordinado, que en algunos casos exige sostenimiento y en otros profundización” (145).

Ello da como resultado una planificación curricular por áreas, en la que, partiendo de acuerdos entre los docentes, se fijan prioridades, se distribuyen tareas y se seleccionan los recursos adecuados.

A través de la implementación de estos diseños curriculares, se busca “una atención consciente de determinados “focos que den más precisión e intensidad a la tarea”.

3.3. Las carpetas individuales de los maestros

Por otra parte, la autora indaga en para qué utilizan los docentes sus carpetas individuales de planificación.

Encuentra cuatro ejemplos que responden a distintos sentidos de la planificación:

a) El plan-guión

Para la autora en este modelo se trata de “focalizar los contenidos y fijar meticulosamente conceptos y procedimientos” (2008:146).

Este modelo consiste en que el docente produce un texto que constituirá el material de estudio de los estudiantes, quienes trasladarán a sus propios cuadernos el texto pensado como una producción didáctica.

Se trata de un plan muy estructurado, en el que se prioriza la relevancia de los contenidos, en cuanto a su organización y secuencia. Y, aunque ordena el trabajo y el estudio, conduce a que haya muy poca autonomía de los alumnos, tal como fue observado en otras investigaciones por Gibaja (1991:147).

Ana María Zoppi coincide con Augustowsky y Vezuben (2000) que “de esta manera se ‘infantiliza’ el trabajo del docente” (2008:148).

b) El plan-racimo

En este modelo de planificación, la autora encuentra que se trata de buscar recursos para abordar el problema de la yuxtaposición de contenidos. Se trata de *organizar núcleos que permitan una articulación de contenidos*.

Un ejemplo son los *centros de interés*, que desde hace muchos años han implementado los docentes que compartían los ideales de la *escuela nueva* como una innovación frente a la escuela tradicional. Se trataba de implementar dispositivos didácticos que posibilitaran vincular conocimientos.

Consiste en *proyectos de trabajo mensual* contruidos a partir de problemas. Ellos proponen un eje articulador que en su núcleo contiene: objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación.

c) El plan-medida

Siguiendo las evidencias que la autora describe en sus investigaciones, este modelo apunta a:

- afirmar las bases de la enseñanza en el diagnóstico de los saberes previos de los alumnos;
- definir las exigencias que sostengan la evaluación.

Para ello, los docentes realizan un diagnóstico previo según la valoración de los contenidos básicos, y luego se definen los contenidos a trabajar. Se trata de establecer expectativas de logro.

La autora considera que en este modelo “antes, durante y después, en el proceso de trabajo docente, la evaluación de los rendimientos es una referencia presente, y evidentemente significativa, en el conjunto de sus prácticas” (2008:155).

d) El plan-imagen

En este modelo, destaca que se trata de “actualizar los recursos didácticos y responder a las expectativas que se suponen vigentes en el sistema” (2008:157).

Esta otra finalidad, o sentido, se plasma en un proyecto áulico. En el mismo consta: la justificación del proyecto; los objetivos; las expectativas de logro; las estrategias cognitivas; los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; la metodología; los recursos; las actividades. Por otra parte, se incluye lo que caracteriza la estructura del plan: el tiempo, la localización y los responsables, así como también se enuncian estrategias e instrumentos de evaluación.

La autora destaca que, en este caso, existe por parte de los docentes, una preocupación centrada en la construcción del plan que, en última instancia, les podría significar un mejor posicionamiento frente a las autoridades y a lo que se espera de su desempeño.

Referencias bibliográficas

AUGUSTOWSKY, G. y VEZUB, L. (2000). “La planificación docente: tradiciones usos y renovación en el contexto de la transformación curricular”. Revista del IICE, núm. 16, FILO-UBA. Buenos aires: Miño y Dávila editores. En Zoppi, A. M. (2008) *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

GIBAJA, R. E. (1991). “La cultura de la escuela: creencias pedagógicas y estilos de enseñanza”. Buenos Aires. En Zoppi, A. M. (2008) *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del currículum* (147). Buenos Aires: Miño y Dávila.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la Lengua Española* (21ª ed.) (2 Vols.). Madrid: Espasa.

ZOPPI, A. M. (2008). *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

4. La planificación y sus formas

Mag. Cristina Maciel de Oliveira

El uso que en el ámbito cotidiano se hace de algunos términos impone considerar la diferencia de significados que supone su aplicación en el área profesional educativa.

En el campo de la planificación son usuales los vocablos: plan, planificación, programa, diseño, proyecto. Gvirtz y Palamidessi (2006: 177)¹, luego de analizar los significados de cada uno, concluyen que todos ellos reúnen tres características comunes: la representación de la realidad (a través de palabras, de gráficos o de esquemas); la anticipación o previsión de cómo se desarrollarán las situaciones educativas; el carácter de prueba, de intento, que “supone la posibilidad de realizar modificaciones, rectificaciones o cambios sobre la marcha cuando se pase del plano de la representación al plano de la acción propiamente dicha”.

En relación con qué es planificar o diseñar, los autores citados destacan algo importante a tener en cuenta: cada concepción que se adopte “supone una forma de pensar el currículo, el alumno, el docente, el aprendizaje, los contenidos y la enseñanza” (179).

Acercándose a la postura de currículum como “complejo entramado de experiencias que obtiene el alumno, incluidos los efectos del currículo oculto”, estos autores entienden el diseño “como una guía para la acción del docente, que intenta representar la complejidad de los elementos que intervienen en la situación y que toma esta acción como una práctica condicionada por diversas restricciones” (179). Los condicionantes que mencionan y que se considera interesante considerar son:

- el carácter social e histórico de la situación de enseñanza, en relación con la responsabilidad profesional del profesor;
- el carácter complejo de la situación de enseñanza, siendo esta una actividad a la vez artística y política; los distintos niveles de decisiones y de diseño que funcionan en el sistema educativo: nivel macropolítico, institucional, aula, textos y materiales de enseñanza.

Interesa, a su vez, detenerse a pensar en la distinción entre planificación y diseño de la enseñanza.

La profesora María Teresa Flórez (2012) la explica de la siguiente forma:

La **planificación** corresponde a un **trazado general de los aprendizajes que se espera lograr en un lapso amplio de tiempo** asegurando al mismo tiempo la cobertura curricular del subsector. **El diseño de la enseñanza es particular de cada docente** y se refiere al **diseño de su práctica clase a clase. Por lo tanto, implica una especificación por sesión** de lo que señala en términos generales dentro de su planificación.

Al ámbito de la planificación corresponden la planificación anual y la unidad didáctica. El diseño, comúnmente llamado planificación de clase o programación, implica organizar coherentemente la práctica de aula, se trata de una formulación en teoría, que puede ser modificada. Transcribimos uno de los ejemplos con el que Flórez ilustra lo expresado:

¹ Parte de este libro puede consultarse en: <<http://www.unter.org.ar/imagenes/10062.pdfres>>.

[...] para desarrollar habilidades de lectura un docente selecciona un texto literario para trabajar en clases, creyendo que resulta adecuado para el nivel y el tipo de estudiante con que trabaja; no obstante, cuando comienza a utilizarlo, se da cuenta que el texto no motiva a los estudiantes o que resulta muy difícil para el nivel de comprensión lectora en que se encuentran. ¿Qué decisión será la más adecuada frente a esta situación? ¿Continuar con el diseño de las clases al pie de la letra o buscar un texto más cercano para los estudiantes? Evidentemente, la mejor decisión en términos pedagógicos será la segunda, pues es la única que se centra en lo más relevante: que los estudiantes logren aprendizaje. Si, por el contrario, se insiste en utilizar el mismo texto, es probable que se cumpla con lo planificado, pero que no se logren las metas de aprendizaje, punto en el cual la preparación de la enseñanza perdería todo su sentido.

La *planificación anual* incluye los aprendizajes que se espera lograr durante el año lectivo. Por considerar un periodo extenso de tiempo, se compone de varias unidades didácticas que, idealmente, deberían presentar cierta coherencia entre sí.

La *planificación de una unidad didáctica* abarca el tiempo que cada docente estima necesario para lograr un aprendizaje determinado.

La *planificación* de clase o diseño de la enseñanza, permite organizar la secuencia de aprendizaje dentro de una clase, señalando las distintas etapas de trabajo que conlleva.

Resulta importante para los profesores tener en cuenta cuáles son las variables con las que pueden trabajar para diseñar la enseñanza. Gvirtz y Palamidessi (2006) las enumeran como se citan a continuación:

- las metas, objetivos, expectativas de logro;
- la selección del/de los contenido/s;
- la organización y secuenciación del/de los contenido/s;
- las tareas y actividades;
- la selección de materiales y recursos;
- la participación de los alumnos;
- la organización del escenario;
- la evaluación de los aprendizajes.

Según Arends (2007), la perspectiva de planificación dominante es la del modelo *racional-lineal*, cuyo primer paso, en un proceso secuencial, es enfocar las metas y los objetivos para luego seleccionar los procedimientos y las actividades específicas para cumplirlos. En este modelo se suelen medir resultados sobre el rendimiento escolar.

Una perspectiva alternativa es el modelo *no lineal*, en el cual se comienza con acciones que producen resultados y luego se explican las acciones asignándoles metas. Es un modo cíclico con ensayos y errores en el proceso.

La investigación sobre la planificación, que tuvo su auge en las décadas de 1970 y 1980, demostró tres cuestiones importantes: su impacto en el aprendizaje de los alumnos, que los novatos y los experimentados planifican diferente, y que estos últimos no siempre planifican lo esperado.

En un estudio realizado por Peterson, Marx y Clark (1978), considerado hoy día un clásico, se observó que los docentes experimentados no comenzaron por los objetivos y los resultados, en la investigación desarrollada, sino que planearon las actividades primero para regresar a los objetivos después. Esta información, plantea Arends, pone en duda si los patrones de planificación representan las mejores prácticas.

En estudios más recientes –citados por Arends–, como el de McCutcheon y Milner (2002), los investigadores discurren que las razones de estas diferencias se encontrarían en la influencia que tienen en los docentes las teorías del conocimiento y las constructivistas sobre cómo aprenden los estudiantes.

Como producto de sus estudios, Yinger (1980) concluye que son tres las fases de la planificación y de toma de decisiones de un docente:

1. Antes de la instrucción; esta etapa implica elección de contenido y enfoque, asignación de tiempo y espacio, determinación de estructuras y de motivación.
2. Durante la instrucción; en la cual se desarrollan la presentación, el cuestionamiento, la asistencia, las oportunidades de práctica, las transiciones, el manejo y la disciplina.
3. Después de la instrucción, en esta se realiza la verificación de la comprensión, la retroalimentación (se expresan elogios y críticas), la aplicación de instrumentos de evaluación, la calificación y el informe.

Referencias bibliográficas

ARENDS, Richard (2007). *Aprender a enseñar*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.

FLÓREZ, María Teresa. Educarchile. Tipos de planificación “Distinción entre planificación y diseño de enseñanza” [en línea]. Disponible en: <www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=191198>.

GVIRTZ, Silvina y PALAMIDESSI, Mario (2006). *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza* (3.^a ed.). Buenos Aires: AIQUE.

4.1 Formas de organización de los conocimientos

Para la puesta en práctica de los programas de las materias de estudio, es necesario decidir cómo organizar esos conocimientos desde una perspectiva educativa.

Las formas de organización más frecuentes se enfocan en tres tipos de articulación diferentes, a saber: por disciplinas, materias o asignaturas, por actividades o intereses de los alumnos, y por temas didácticos o proyectos de trabajo (Hernández y Sancho, 1993).

La organización de conocimiento por disciplinas responde a dos principios básicos. Se entiende, en primer lugar, que es mejor dividir la información en unidades ordenadas, lo cual permite aprender y enseñar alcanzando metas y evaluando resultados. En segundo orden, responde a la concepción epistemológica del siglo XIX, de que la realidad objetiva tiene una estructura lógica determinada por las disciplinas científicas, y así puede conocerse.

No obstante la permanencia de este tipo de organización del conocimiento, es interesante conocer las críticas que se le han formulado. Warwick (1971), citado por Hernández y Sancho (1993), las ha resumido como sigue:

a) Facilita el control de la enseñanza desde un centro de poder, por ejemplo desde la administración, la dirección, etc.; b) se centra prácticamente solo en la acción y el papel del profesorado; c) presenta un contenido de la realidad fragmentado en opciones, metodologías disciplinares [...] bajo un sentido de valoración global; d) suele adoptar una aproximación pedagógica excesivamente instructiva y reproductiva; e) su desarrollo se basa sobre todo en abordar información previamente diferida por los libros de texto, el profesorado[...] (110).

Una alternativa a este modelo es la organización de los conocimientos por actividades e intereses. Basada en la escuela activa, se fundamenta en el aprendizaje por descubrimiento. También ha sido objeto de fuertes críticas, no por sus principios basados en que el individuo aprende mejor a partir de sus intereses, sobre lo cual existe acuerdo, sino por los resultados conseguidos. Es decir, los alumnos no siempre pueden inducir hipótesis a partir de una sucesión de hechos, por no saber hacerlo y/o no contar con el conocimiento previo necesario para ello. Al decir de los autores:

Pensar que el alumnado puede descubrirlo todo por sí mismo parece tan inadecuado como pensar que hay que enseñárselo todo. El equilibrio en este sentido se impone y la función del profesorado como intérprete y creador de situaciones de aprendizaje se hace necesario (113).

Otra variante de organización del conocimiento es hacerlo por temas o proyectos. En esta, se parte de los intereses de los alumnos a la vez que se trascienden las fronteras impuestas por las asignaturas. Se basa en una perspectiva del conocimiento globalizado y relacional. Busca crear estrategias de organización de los conocimientos basadas en el procesamiento de la información y en el establecimiento de relaciones entre los hechos, los conceptos y los procedimientos que facilitan la comprensión y la adquisición de los conocimientos. Los proyectos de trabajo pueden articularse en unidades didácticas, las cuales permiten globalizar conocimientos en torno a temáticas que permitan entender la realidad inmediata.

En la actualidad, las políticas educativas europeas, principalmente, y también de países latinoamericanos, como Argentina, Chile, México, Venezuela, Ecuador, están analizando y desarrollando enfoques curriculares por competencias, dado que son estas las que definen en la sociedad presente el acceso a los puestos de trabajo. Se encuentran en la literatura numerosas clasificaciones de competencias, como ser: “saber, saber hacer, saber ser”, “básicas, genéricas, específicas”, “técnicas, metodológicas, sociales, participativas”, “cognitivas, procedimentales, actitudinales”, entre muchas otras (Contreras, 2011: 109-138).

Referencias bibliográficas

CONTRERAS, José Lino (2011). “Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI”. En *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, núm. 15, julio/diciembre.

HERNÁNDEZ, Fernando y SANCHO, Juana María (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

4.2 Planificación por proyectos

Los proyectos dan respuesta a la organización de contenidos desde una perspectiva de conocimiento globalizado. La metodología de trabajo basada en proyectos implica que el profesor propicie un modo de aprendizaje en el cual los estudiantes planean, implementan y evalúan. Esta forma de aprender tiene su origen en el constructivismo, en el entendido de que el aprendizaje resulta de las construcciones mentales que se realizan basadas en conocimientos actuales y previos.

Aprender a partir del diseño y desarrollo de proyectos demanda, entre otras, tres características:

- trabajo colaborativo, es decir, el trabajo intencional de un grupo para alcanzar objetivos específicos;
- trabajo cooperativo mediante el cual los estudiantes trabajan en grupos pequeños, a partir de las indicaciones dadas por el docente, en actividades de intercambio de información y de investigación;
- aprendizaje basado en el planteo de problemas reales que exigen la elaboración de constructos.

Tomamos de la Dra. Lourdes Galeana de la O. (2006) los siete argumentos en los que justifica el aprendizaje basado en proyectos, e invitamos al profesor a detenerse en estos para la consideración de una planificación de esta naturaleza. La autora plantea que este tipo de aprendizaje contribuye a:

5. Crear un concepto integrador de las diversas áreas del conocimiento.
6. Promover una conciencia de respeto de otras culturas, lenguas y personas.
7. Desarrollar empatía por personas.
8. Desarrollar relaciones de trabajo con personas de diversa índole.
9. Promover el trabajo disciplinar.
10. Promover la capacidad de investigación.
11. Proveer de una herramienta y una metodología para aprender cosas nuevas de manera eficaz.

En la literatura educativa sobre metodología de proyectos, se plantea que la misma puede ser una alternativa de aprendizaje potente y se sugiere que el docente se transforme en un mediador que confía en el aporte que pueden realizar los estudiantes trabajando en forma colaborativa, independientemente de su edad.

La interdisciplinariedad² es una de las características fundamentales del trabajo en proyectos. Implica la puesta en práctica de varias disciplinas que se relacionan entre sí, para el estudio integral de una situación problema, a través de experiencias reales.

La cita de Pérez Matos y Setién Quesada (s/d), que transcribimos a continuación, ilustra la naturaleza del concepto de interdisciplinariedad:

Son pocos los estudios filosóficos de la ciencia que tratan esta temática; sin embargo, el análisis hecho por Smirnov sobre los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la interdisciplinariedad constituye una aproximación filosófica al fenómeno. Las valoraciones de Smirnov, realizadas a finales de los años 70 y principios de los 80, mencionan entre los aspectos más relevantes de los fundamentos ontológicos de la interdisciplinariedad: la integración creciente de la vida social, la socialización de la naturaleza y la internacionalización de la vida social.

Resulta interesante esta afirmación, en tanto muestra la relevancia de los aspectos sociales en el desarrollo de la interdisciplinariedad, tales como la interrelación entre los procesos técnicos, de producción, políticos y sociales, la transformación de la naturaleza por el hombre y las necesidades de orden internacional.

Un claro ejemplo de trabajo en proyectos (inter y multidisciplinarios) se encuentra en el Concurso Jóvenes Emprendedores que desarrolla la UTU desde 2009. Este surge de un acuerdo inicial de cooperación firmado entre el Consejo de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) y la Corporación Nacional para el Desarrollo (CND), dirigido a estudiantes que culminan su formación con un proyecto, en los niveles de enseñanza media profesional (EMP), enseñanza media tecnológica (EMT) y cursos terciarios (tecnicaturas en las que se forman tecnólogos e ingenieros tecnológicos)³.

Los principales objetivos de ese acuerdo, que se reproducen a renglón seguido, parecen recoger los fundamentos de la interdisciplinariedad explicitados por Smirnov:

- promover que los jóvenes estudiantes de UTU que finalizan su formación relacionen los conocimientos teórico-prácticos construidos en el área de su especialidad, con las exigencias del mundo empresarial;
- contribuir al despliegue de iniciativas que puedan tener los participantes interesados al relacionar ambas perspectivas, que propicien emprendimientos que se puedan transformar en empresas técnica y económicamente sustentables⁴.

Trabajar en proyectos supone identificar problemas y necesidades, formular objetivos y metas en forma participativa, instrumentar la selección de recursos y de estrategias, organizar y gestionar el proceso distribuyendo y coordinando funciones, y por último, evaluar logros y recuperar experiencias.

² Scocozza, M. (Versión Preliminar 1997-Revisión 2002) cita a Mattei Dogan (1997), quien extrae de un trabajo de David Sills lo siguiente, "la palabra interdisciplinariedad aparece por primera vez en 1937, y su inventor es el sociólogo Louis Wirtz. Antes, la Academia Nacional de Ciencia de los Estados Unidos había empleado la expresión "cruce de disciplinas", y el Instituto de Relaciones Humanas de la Universidad de Yale había propuesto el término demolición de las fronteras disciplinarias".

³ Fuente:
<http://www.utu.edu.uy/webnew/modulos/utu/Institucional/ConcursoEmprendedores2011/Emprendedores20100.html>

⁴ Disponible en:
http://www.utu.edu.uy/webnew/modulos/utu/COMISIONES/UnidadInnovacionTecnologica/ProyectosAprobados_2a.htm.

Las preguntas clave, que no pueden dejar de responderse cuando se formula un proyecto, son las siguientes:

- ¿Qué se quiere lograr?
- ¿Por qué y para qué se quiere
- ¿Dónde se va a lograr?
- ¿Quién lo va a lograr?
- ¿Cuándo se logrará?
- ¿Qué presupuesto se necesita?
- ¿A qué fuentes de financiamiento se recurrirá?
- ¿Qué criterios e indicadores se utilizarán para verificar o valorar el nivel de éxito de los resultados que se alcancen?

En el plano educativo⁵, las respuestas a dichas preguntas pueden resolverse teniendo en cuenta las siguientes acciones: seleccionar en forma conjunta con los estudiantes el tema del proyecto y sus motivos; definir cuáles serán las etapas, quiénes, los responsables, con qué recursos se cuenta y con qué plazos, cuándo se realizarán los informes de avance del proyecto y cómo se evaluará; formular pautas precisas para que cada uno, y/o el equipo, pueda autoevaluar su progreso en el proyecto, retroalimentar cada etapa y, finalmente, divulgar las experiencias entre la comunidad educativa.

Los proyectos a realizar con los estudiantes pueden ser científicos, de investigación, tecnológicos o ciudadanos, según su carácter (Téllez Estrada, 2010). En los científicos, se simula el trabajo que realiza una comunidad científica y se desarrollan las capacidades de descripción, explicación y predicción, así como valores y actitudes en relación con el interés por el conocimiento, por el descubrimiento, entre otros. En los de investigación, se favorece la capacidad para obtener información y organizarla en el sentido del proyecto. En los tecnológicos, se estimula la construcción de productos para atender alguna necesidad concreta. En los ciudadanos, el énfasis es dado en los problemas sociales y la propuesta de soluciones.

Las ventajas principales del trabajo por proyectos, para esta autora, son: la combinación de destrezas y conocimientos obtenidos en varias asignaturas, la gran variedad de productos que permiten alcanzar, la oportunidad que dan al estudiante de aplicar habilidades y demostrar creatividad, de trabajar en equipo y aprender en forma cooperativa, de ser protagonistas durante el proyecto.

En sus palabras:

[...] es importante reflexionar sobre la gran herramienta que representa este método; sin embargo, requiere una buena planeación, así como seguimiento y evaluación.

Recordemos que el éxito de esta forma de trabajo depende del monitoreo que hagamos en las diferentes fases de este proceso. Para ello es necesario que nosotros como docentes trabajemos de manera interdisciplinaria, en colaboración y en constante comunicación con nuestros compañeros profesores.

⁵ Se sugiere el enlace: "Pasos que tengo que dar para planificar una secuencia didáctica, un proyecto de trabajo" [en línea], en <<http://www.slideshare.net/AnaBasterra/pasos-que-tengo-que-dar-para-planificar-un-proyecto-secuencia-didctica-5240134>>. Basado en Hernández, F. y Ventura M. La organización del currículo por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio. Ed. Graó.

Referencias bibliográficas

GALEANA de la O., Lourdes (2006). "Aprendizaje basado en proyectos" en *Investigación en Educación a Distancia Revista Digital*. Universidad de Colima, disponible en: <<http://ceupromed.ucol.mx/revista/>>.

PÉREZ MATOS, Nuria y SETIÉN QUESADA, Emilio (s/d). "La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológica-informativa", disponible en: <http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol18_4_08/aci31008.htm>.

SCOCOZZA, Mariel (Versión preliminar 1997-Revisión 2002). *Interdisciplina: Un encuentro más allá de las fronteras*. Montevideo, disponible en: <<http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Interdisciplina%20-%20Un%20Encuentro%20Mas%20Alla%20de%20las%20Fronteras.pdf>>.

TÉLLEZ ESTRADA, M.^a del Rocío (2010). "Importancia de los proyectos en la Educación Secundaria". BuenasTareas.com. Disponible en: <<http://www.buenastareas.com/ensayos/Importancia-De-Los-Proyectos-En-La/409130.html>>.

4.3 Planificación por competencias

Existen enfoques de programación orientados más al desarrollo de competencias que al aprendizaje de contenidos.

¿Cómo se definen las competencias? ¿Qué diferencia tienen con las habilidades? Transcribimos a continuación la explicación que aporta el documento *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE* (2010: 6):

El glosario Cedefop de la Comisión Europea (Cedefop, 2008) define habilidad como la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas, mientras que puntualiza que una competencia es la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional). Una competencia no está limitada a elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos o conocimiento implícito), además abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos.

En el marco de la Unión Europea se han identificado ocho competencias básicas. Se denominan así aquellas competencias que debe haber desarrollado el estudiante de Secundaria al finalizar la enseñanza obligatoria “para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (MEC, 2007). Estas son:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Son de actual conocimiento en nuestro país los resultados del Programa de Evaluación Internacional PISA⁶ desde el año 2000. Este programa está diseñado para conocer las competencias (habilidades, pericia, aptitudes –según se aclara en los informes de dicho programa–) de los estudiantes “para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades. PISA se concentra en la evaluación de tres áreas: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica”(OCDE).

⁶ El nombre PISA corresponde a la sigla en inglés Programme for International Student Assessment, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Se trata de un proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y su objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, cuya edad es de 15 años, tres meses; y 16 años, dos meses, al momento de la evaluación, independientemente del grado que estén cursando.

En esta evaluación, importa la aplicación de los conocimientos específicos en el entendido de que de dicha aplicación depende la adquisición de conceptos y habilidades más amplios. El ejemplo que se cita a continuación es ilustrativo al respecto:

En ciencia, tener conocimientos específicos, como los nombres de las plantas y los animales, tiene menor valor que comprender temas más amplios, como el consumo de energía, la biodiversidad y la salud humana, cuando se trata de pensar en los grandes problemas en debate dentro de la comunidad adulta (OCDE).

El aporte más importante del enfoque por competencias es la propuesta de tareas con sentido para los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula. En un diseño de la enseñanza de este tipo, primeramente deben elegirse las competencias y subcompetencias básicas. Los alumnos deben percibir la funcionalidad y utilidad de la planificación, al decir de Ambrós (2009: 26-32).

Los componentes de una programación por competencias que propone esta autora son: la introducción y justificación del contexto (marco legislativo, centro educativo, aula), los objetivos didácticos escritos en clave competencial⁷, las competencias básicas, los contenidos de aprendizaje, la secuencia de actividades (actividades, tiempo, espacio, organización social del aula, recursos, etc.), las orientaciones para la evaluación, las orientaciones metodológicas, los criterios para la atención de necesidades educativas especiales.

Desde el punto de vista metodológico, facilitan el desarrollo de las competencias las situaciones problema, como punto de partida, y el trabajo por proyectos.

Referencias bibliográficas

DAMBROS, Alba (2009). “La programación de unidades didácticas por competencias”. *AULA de Innovación Educativa*, núm. 180. Disponible en: <<http://usd.proves.ub.edu/dllenpantalla/sites/default/files/3%20%20AU%20188%20Alba%20Ambr%C3%B2s%20programar%20por%20competencias.pdf>>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ESPAÑA. “Competencias básicas. Educación Secundaria Obligatoria”. Anexo I. BOE, núm. 5, viernes 5 de enero de 2007. Disponible en: www.boe.es

OCDE (s/d). El programa PISA de la OCDE. *Qué es y para qué sirve*. Disponible en: <www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>.

OCDE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA. INSTITUTO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS (ITE) (2010). “Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE.” (Ed. In. Working Paper 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries, EDU Working paper no. 41). Disponible en: <<http://www.slideshare.net/SecundariaTecnica23/habilidades-y-competencias-del-siglo-xxi-ocde>>.

⁷ Puede consultarse el ejemplo propuesto en el cuadro 1 por la autora, en acoca2.blogs.uv.es/.../Programación-de-unidades-didácticas-por-competencia... para la unidad de programación: “Veamos poesía: leamos imágenes en secundaria”, en la cual se determinan las siguientes competencias: lingüística, de aprender a aprender, tratamiento de la información y competencia digital, competencia cultural y artística.

4.4 Planificación con tecnologías

Siendo la temática de los textos que componen este trabajo la planificación educativa, la referencia a tecnología alude a tecnología de la educación. O tal vez a tecnología para la educación. Ello determina cuestionarse ¿de qué hablamos cuando hablamos de tecnología de la educación?

Martínez-Salanova Sánchez (s/d) la define de la siguiente manera: “La tecnología de la educación es la suma total de las actividades que hacen que la persona modifique sus ambientes externos (materiales) o internos (de comportamiento)”.

Este autor, otorga a la planificación el atributo de ser esta el elemento “fundamental y esencial que integra los aspectos más comunes de todas las tecnologías existentes”. Para validar esta afirmación, cita a Walter Ong cuando este expresa: “La tecnología tiene que ver con ordenar lo que posee la mente humana”.

En su evolución, desde la década del 50 al siglo XXI, han surgido diferentes enfoques, como por ejemplo el de la enseñanza audiovisual. Los medios audiovisuales, dentro de los medios de comunicación, son los que se oyen y se ven; es decir, son los medios que se basan en imágenes y sonidos para expresar la información. Son recursos audiovisuales: las diapositivas, el video, la radio, la televisión, el cine, la publicidad. Todos y cada uno de ellos requieren el uso de la tecnología.

Interesa mencionar el devenir de la tecnología de la educación, puesto que, recogiendo los aportes de Martínez-Salanova Sánchez, es oportuno pensar en la diferencia entre máquinas y aplicación de tecnologías. En este segundo caso, lo que importa es la organización de los medios con carácter de recursos. Organización, esta, que debe atenderse en el proceso de planificación.

Con el propósito de suscitar alguna reflexión en el docente, compartimos con el autor la siguiente afirmación:

[...] un recurso puede ser eterno si la mente que lo utiliza posee la creatividad planificadora adecuada para hacerlo útil. El método socrático seguimos utilizándolo, con distintos contenidos, igual que usamos la pizarra, o el libro. Una enciclopedia en CD-ROM o en Internet no pierde su carácter de enciclopedia; lo que cambia es su forma de utilización, la facilidad y velocidad en el manejo, la calidad, movilidad y sonorización de sus ilustraciones.

En el diseño didáctico que realiza el profesor, ya sea para la clase diaria, para unidades de trabajo o para proyectos, los recursos tecnológicos deben estar al servicio de los objetivos, de los contenidos y de los métodos escogidos para llevar adelante el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Ha quedado obsoleta la concepción de los medios audiovisuales como auxiliares o ayudas.

Por sugerencia de Martínez-Salanova Sánchez: “Debe pues determinarse cuáles medios, cómo y cuándo van a proporcionar las experiencias más efectivas y eficaces para los alumnos”. Usados así, con propiedad, “afectan la estructura de planes y programas y lo que es más, llegan a modificar la estructura íntima del proceso de aprendizaje”, afirma este autor.

Si se tiene en cuenta que los alumnos varían en su habilidad de percepción, entonces, debe pensarse en los requerimientos didácticos individuales que esto implica y en la incidencia que la adecuada utilización de los medios tecnológicos puede tener en los aprendizajes. Se vuelve necesario, entonces, que el docente sea consciente de la importancia de la educación audiovisual para el uso crítico de los medios de comunicación y de las tecnologías.

Por su relevancia en la integración de los medios audiovisuales en el aula, se presenta a continuación una síntesis de los aportes teóricos de Len Masterman⁸ para fundamentar su enseñanza⁹:

La lectura de imágenes y la escritura de documentos audiovisuales se suman al lenguaje oral y escrito en el campo de la comunicación.

- b) La enseñanza de los medios audiovisuales debe realizarse desde todos los ámbitos educativos, dado que estos se encuentran en todas partes.
- c) Si en la elaboración de los medios intervienen escritores, diseñadores, fotógrafos y artistas, debería de cuestionarse entonces a quién corresponde su enseñanza.
- d) La revolución que han implicado los medios de comunicación y las nuevas tecnologías implican un nuevo enfoque de la práctica docente.
- e) La saturación de los medios audiovisuales en la actual sociedad y su elevado consumo hacen necesaria la educación audiovisual.
- f) Las influencias en la percepción de la realidad y en la interacción con este tipo de educación es fundamental para la democracia participativa.
- g) El aumento de la privatización de la información también torna imprescindible la educación audiovisual.
- h) No se trata sólo de formar lectores de los medios sino lectores críticos.

En los actuales programas de estudio de Educación Secundaria se incluyen asignaturas específicas orientadas al tratamiento didáctico de la comunicación social, al desarrollo de la capacidad de crítica y creativa, a la vivencia de valores sociales, estéticos, y, a través de ello, a las necesidades de la sociedad del conocimiento de este siglo XXI.

En efecto, en los programas de Educación Secundaria tales como los de Ciclo Básico, Reformulación 2006 se encuentran las asignaturas: Taller de Informática (1º y 2º), Educación visual, plástica y dibujo, Educación sonora (1º año, 2º y 3º).

⁸ Len Masterman, profesor de Educación Audiovisual en la Universidad de Nottingham, es ya hoy una referencia obligada y un clásico en el campo de la integración de los medios de comunicación en la enseñanza. Su obra *La enseñanza de los medios de comunicación* ha tenido una notable influencia en el mundo anglosajón para dinamizar el movimiento a favor de los "media" en las aulas. El libro se centra en las principales interrogantes que se plantea un/a profesor/a que quiera hacer uso de los medios en su práctica didáctica: ¿por qué?, ¿de qué manera?, ¿de qué manera no?; así como los factores determinantes, la retórica, la ideología, la audiencia y el futuro de los medios, como eje transversal del currículum en todo el sistema educativo. Aguaded Gómez, J. I. (1995). "Reseña de 'La enseñanza de los medios de comunicación' de Len Masterman" [en línea]. España: Comunicar, núm. 5.

Disponibile en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800534>>.

⁹ Se sugiere ampliar la lectura en el sitio web: <<http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/etica/EDU%20PARA%20USO%20CRITICO%20DE%20LOS%20MM.pdf>>.

Se propone la lectura y el análisis de los objetivos formulados en los mismos, en el entendido que estos recogen los fundamentos de la enseñanza audiovisual. Transcribimos algunos, a modo ilustrativo.

**Ciclo Básico. Reformulación 2006.
Taller de Informática, 1º año. Extracto**

OBJETIVOS GENERALES

- Que los alumnos comprendan la importancia y la necesidad de la tecnología en el mundo actual.
- Valorar la computadora como herramienta cognitiva y cultural.
- Promover situaciones de aprendizaje sostenido que faciliten el desarrollo de procesos crítico-reflexivos.
- Estimular el pensamiento creativo.
- Propiciar el desarrollo de habilidades que le permitan enfrentar el cambio y la incertidumbre con sentido proactivo.
- Desarrollar el lenguaje informático y la interpretación de los códigos. (...)

**Ciclo Básico. Reformulación 2006.
Educación Sonora, 1º año. Extracto**

OBJETIVOS

Se espera que el alumno:

ACTÚE:

- Solidaria, comprensiva y responsablemente.
- Con respeto ante la diversidad de gustos y las más variadas manifestaciones expresivas y estéticas.
- Reflexionando y revisando los valores que sustenta, que intenta cumplir.
- Con confianza y deshinibición en sí mismo como agente de cambio.
- Con sentido crítico y autocrítico.
- Con amplitud de criterios.
- Con sensibilidad, expresividad y criterio estético.
- Positivamente ante el trabajo.

(...)

Ciclo Básico. Reformulación 2006. Educación visual, plástica y dibujo 1º año. Extracto

OBJETIVOS

- Promover la educación estética como elemento estructurador de la personalidad en los aspectos intelectuales, morales y espirituales.
- Implica la conquista de un equilibrio, a través del desarrollo global, apelando a modos de expresión personales. .Considera al alumno en su totalidad, como un ser que deviene, capaz de acceder a una autocultura permanente (aprender a aprender).
- Desarrollar una acción educativa global que considere la formación de la sensibilidad individual.
- Significa ayudar al educando a promoverse, reforzando sus actitudes, generando una actitud valorativa, reflexiva y crítica, continentándolo en su contexto y posibilidades.
- Contribuir a la asimilación, comprensión y dominio del hecho visual en tanto lenguaje de comunicación.
- Al considerar la imagen como una pauta cultural básica de la sociedad actual y vehículo polivalente en sus significaciones, es necesario facilitar su decodificación crítica.

(...)

El Consejo Técnico Profesional, por su parte, en el Ciclo Básico Tecnológico. Plan 2007, también recoge en sus objetivos los fundamentos propios de la enseñanza con tecnologías. Como ejemplo transcribimos el siguiente extracto:

Ciclo Básico Tecnológico. Plan 2007. OBJETIVOS. Extracto.

La sociedad actual, caracterizada por una permanente transformación en el campo del conocimiento, la información y en las distintas esferas de participación social, exige cada vez más, que en los Centros Educativos se formen alumnos capaces de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. En este sentido, los estudiantes requieren desarrollar habilidades fundamentales y procesos de razonamiento superiores, que los preparen para una vida de trabajo y de participación social, les permitan aprender por cuenta propia, así como mostrar flexibilidad para adaptarse a los cambios. En este contexto, se plantea la formación integral de los alumnos y se destaca la necesidad de fortalecer no sólo aquellos aspectos que se relacionan con lo cognitivo, atendiendo también los vinculados con el campo afectivo, los relativos a la convivencia social, la vida democrática y la relación con la naturaleza, incorporando valores como el trabajo, la solidaridad, la igualdad de oportunidades sin distinción de género, el desarrollo sustentable y el trabajo cooperativo.

El hecho de que la tecnología sea transversal al currículo promueve el aprendizaje en ambientes colaborativos y desafiantes, posibilita una transformación de la relación entre profesores, alumnos, y otros miembros de la comunidad escolar, y facilita la integración de los conocimientos que los estudiantes adquieren en las distintas asignaturas.

Siguiendo a Masterman, el objetivo del profesor no debe ser desarrollar solamente el conocimiento y la comprensión crítica, sino alcanzar la “autonomía crítica”. ¿Cómo alcanzar este tipo de autonomía? En términos de enseñanza audiovisual, Leal Carrillo y Pons Ruiz (2001: 8), siguiendo a este autor, sostienen que la base sobre la cual se construye debe incluir tres aspectos:

- 1) prestar atención a un texto o problema concreto; 2) proporcionar información relevante externa al documento para desarrollar una conciencia crítica y para obtener competencia en el conocimiento del tema; 3) ir más allá de las particularidades de

un documento o tema específico, para abarcar los principios generales relevantes en el análisis de estos documentos o temas. Debe servir para transferir la crítica a nuevas situaciones.

Dado que los medios se dirigen en el mismo nivel a toda la audiencia, la enseñanza que favorecen es “no jerárquica”. Se propicia que los alumnos sean responsables de sus juicios y de su pensamiento. El trabajo práctico a realizar es un medio para desarrollar la comprensión crítica y autónoma sobre los medios.

Leal Carrillo y Pons Ruiz (2001) proponen las revistas escolares, el periódico escolar, el panel de prensa y el periódico mural, como actividades prácticas que se integran en la enseñanza crítica de los medios. Para su concreción, es necesaria la utilización de fuentes de referencia, sobre las cuales los alumnos deberán ser capaces de observar los intereses que estas conllevan.

El diálogo entre docentes y discentes, así como la investigación colaboradora, son la metodología más propicia para la acción y la reflexión conjunta, basadas en el análisis de la situación.

Carlos Marcelo García¹⁰ (2012), establece algunas diferencias entre: aprender a usar las tecnologías, aprender con tecnologías y enseñar con tecnologías. Esta distinción resulta oportuna para el profesor que planifique con tecnologías, puesto que para ello parece necesario tener en cuenta a las tres.

En la enseñanza con tecnologías incide, para este investigador, la motivación del profesor por la utilización de las TIC¹¹; en esta operan variables externas que determinan la percepción de su utilidad por el profesor y la percepción sobre la facilidad de su uso; del resultado de ambas percepciones emerge la actitud para con su uso, de ahí la intención y la decisión de usarlo.

Importa, además, considerar los diferentes escenarios, en cuanto al tiempo y al espacio, para enseñar con tecnologías. Ejemplo de ello es el uso de las herramientas de comunicación sincrónicas (intercambio de información en el espacio virtual de Internet en tiempo real, ejemplo: videoconferencia, chat, etc.) y asincrónicas (comunicación que se establece entre dos o más personas, diferida en el tiempo, como ser: uso de blog, *wiki*, tutorial, simulador, etc.).

A la luz de lo expresado, y pensando en la planificación de la enseñanza con tecnologías para nativos digitales¹², puede preguntarse cuáles son los componentes del proceso de enseñanza con tecnologías. Carlos Marcelo García identifica los siguientes: alumnos, profesores, contenido, interacciones, recursos, evaluación. Para la articulación de estos componentes, que se encuentran condicionados por el contexto social, cultural y profesional, es relevante el conocimiento profesional del profesor en lo que respecta al conocimiento del contenido pedagógico y tecno-pedagógico.

¹⁰ Catedrático de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla, donde dirige el Grupo de Investigación IDEA, evaluado como grupo de excelencia. Posee larga trayectoria en investigación sobre los procesos de formación docente y ha publicado numerosos libros sobre esta temática.

Dirige el proyecto Prometeo, centrado en la promoción de competencias tecnológicas para los formadores de formación continua. Autor de un gran número de libros y artículos en revistas especializadas. Responsable de Enseñanzas Universitarias de la Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (AGAE). Director del Máster en e-learning: nuevas tecnologías para el aprendizaje a través de Internet. Información adicional en <http://prometeo.us.es/idea/index.php?option=com_content&view=article&id=198:marcelo-garcia-carlos&catid=83&Itemid=100030>.

¹¹ TIC: Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC o bien NTIC para nuevas tecnologías de la información y de la comunicación) agrupan los elementos y las técnicas usadas en el tratamiento y la transmisión de las informaciones, principalmente de informática, Internet y telecomunicaciones. Por extensión, designan el sector de actividad económica. «Las tecnologías de la información y la comunicación no son ninguna panacea ni fórmula mágica, pero pueden mejorar la vida de todos los habitantes del planeta. Se disponen de herramientas para llegar a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, de instrumentos que harán avanzar la causa de la libertad y la democracia, y de los medios necesarios para propagar los conocimientos y facilitar la comprensión mutua» (Kofi Annan, Secretario general de la Organización de las Naciones Unidas, discurso inaugural de la primera fase de la WSIS, Ginebra 2003). Disponible en <<http://www.tics.org.ar/home/index.php/noticias-destacadas-2/157-definicion-de-tics>>.

¹² “Nativos digitales” es la expresión acuñada por el profesor Marc Prensky, a partir de las diferencias que entiende que existen entre la generación actual de jóvenes –que ha nacido y crecido con la tecnología– para los que acuña el término, y las generaciones anteriores –que adoptaron la tecnología más tarde en sus vidas– a quienes llama “inmigrantes”.

En síntesis, y recogiendo los aportes de este autor, el profesor como diseñador de la enseñanza con tecnologías, debería comenzar por algunos principios tales como: **a)** La calidad de la educación depende, entre otras cosas, de la calidad de las unidades de aprendizaje que los profesores proyectan y desarrollan. **b)** La calidad de las unidades de aprendizaje depende, en gran medida, de la calidad de la concepción de aprendizaje de los profesores. **c)** Tras cualquier práctica de enseñanza, explícita o implícita, hay un diseño de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. *Reformulación 2006: Programas Ciclo Básico*. Disponible en: <http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=668>.

CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL. *Ciclo Básico Tecnológico*. Plan 2007CETP. Disponible en:

<<http://www.utu.edu.uy/webnew/modulos/utu/Areas%20de%20Cursos/Cursos%20y%20Programas/Ciclo%20Basico/Tipo%20de%20Cursos/CBT%202007/Plan%202007%20CBT%20aprobado%20por%20CODICEN.htm>>.

LEAL CARRILLO, Dolores y PONS RUÍZ, Carolina (2001). “Educación para el uso crítico de los medios de comunicación y nuevas tecnologías en la familia, la escuela y las instituciones de educación no formal.” Centro UNESCO de Andalucía. Fundación Cultura de Paz.

I Congreso Internacional sobre Ética en los Contenidos de los Medios de Comunicación e Internet. Granada, 15, 16 y 17 de octubre de 2001. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/etica/EDU%20PARA%20USO%20CRITICO%20DE%20LOS%20MM.pdf>>.

MARCELO GARCÍA, Carlos (2012). “As tecnologias e a prática docente: desafios para a didática e a formação de professores”. *Conferencia invitada en Congresso Associação Nacional de Pos-Graduação em Educação*. Recife. Disponible en: <<http://www.slideshare.net/cmarcelo67/as-tecnologias-e-a-prtica-docente>>.

MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, Enrique (s/d). “Nueva concepción de la tecnología educativa»(Basado en: *Hacia una nueva concepción de la tecnología educativa*, 1981, ICE de la UPM de Madrid). *Aularia. El país de las aulas. Revista Digital de Educomunicación*. Disponible en: <<http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0015tecnologiaeducativa.htm>>. –“La tecnología en las aulas”. *Aularia. El país de las aulas. Revista Digital de Educomunicación*. Disponible en: <<http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0071tecnologiaaulas.htm>>.

Tercera Parte

Horizontes posibles



Horizontes posibles

Presentación

En la **primera parte** del documento, se hace un planteo en términos de planificación educativa haciendo referencia al alcance perceptible de lo que hoy puede llegar a vislumbrarse como viable en cuanto al uso de las tecnologías en el campo educativo.

La **segunda parte** aborda la importancia de la gestión de las tecnologías en los centros educativos, entendiendo como ejes centrales la participación, el trabajo en equipos y la comunicación entre el equipo de dirección y el cuerpo docente.

La **tercera parte** hace referencia a la necesidad de la existencia de un clima institucional favorable, a la existencia de armonía y respeto entre docentes, alumnos y padres promoviendo una convivencia democrática entre todos.

Por último, la **cuarta parte** presenta diversos conceptos sobre la educación inclusiva ya que la misma representa un desafío para quienes deben tomar decisiones y para aquellos que deben ejecutar programas y proyectos en con respecto a este tema.

En este sentido se entiende que la planificación contribuye a hacer viable la inclusión educativa. Resulta indispensable replantearse la misión de la planificación educativa al considerar la creciente complejidad del proceso educativo. En ese marco, las TIC son promotoras de la inclusión educativa por ser sus principios estratégicos la igualdad de oportunidades, la democratización del conocimiento y la potenciación de los aprendizajes en el ámbito escolar y en el contexto vivencial de los alumnos.

A su vez, considerar el tema del conflicto escolar y la convivencia en los espacios escolares se hace imprescindible para poder intervenir de forma permanente, a través de estrategias de implementación de reflexión y revisión de conceptos y metodologías.

Sumario

1. Horizonte tecnológico
2. Gestión de las tecnologías en los centros educativos
3. Los desafíos de la educación inclusiva
4. Clima escolar y convivencia en nuevos contextos

1. Horizonte tecnológico

Mag. Cristina Maciel de Oliveira

Si entendemos que el universo observable, u horizonte del universo, es la parte visible del universo total, la metáfora de los horizontes posibles en términos de planificación educativa, se refiere al alcance perceptible de lo que hoy puede llegar a vislumbrarse como viable en esta área del campo educativo.

Atentos a que la educación está siendo transformada por el uso de las tecnologías, se encuentra abierto el debate internacional sobre expectativas e incertidumbres en relación con un futuro cercano, como lo es el horizonte del 2020. Dicho año es tomado como referencia por el *Programa para la Investigación y la Innovación en la Unión Europea*¹ para el período 2014-2020.

En este Programa Marco, las tecnologías y sus aplicaciones son fundamentales para resolver problemas concretos de los ciudadanos en las siguientes áreas: salud, alimentación y agricultura incluyendo las ciencias del mar, energía, transporte, clima y materias primas, sociedades inclusivas y seguridad.

El profesor puede preguntarse: ¿existe relación entre los objetivos de este Programa europeo y la planificación educativa? Si así fuera, ¿en qué consiste?

Léase la siguiente transcripción textual:

“Este Programa integra por primera vez todas las fases desde la generación del conocimiento hasta las actividades más próximas al mercado: investigación básica, desarrollo de tecnologías, proyectos de demostración, líneas piloto de fabricación, innovación social, transferencia de tecnología (...)”

Piénsese desde la perspectiva de la planificación educativa en sus distintos niveles (regionales, nacionales, de centro, de aula): ¿puede la educación soslayar la actual realidad social basada en la investigación y el desarrollo de las tecnologías a la hora de planificar su acción?

¹ El programa se centra en tres Pilares: 1. Ciencia Excelente, para reforzar la excelencia científica de la Unión Europea a nivel mundial, principalmente mediante iniciativas de temática abierta y en general, en proyectos individuales. 2. Liderazgo industrial, para acelerar el desarrollo de las tecnologías, principalmente Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). 3. Retos Sociales, para aportar una respuesta directa a las prioridades políticas y los retos identificados en la estrategia Europa 2020. Ministerio de Economía y Competitividad de España. Centro para el Desarrollo Tecnológico Industrial. Guía rápida Horizonte 2020.

Entre las nuevas tecnologías, las modalidades que han tenido mayor incidencia en la práctica educativa han sido: la enseñanza a distancia (aula virtual), el e-learning y la enseñanza asistida por ordenador y alfabetización informática Ortega Navas (2008).

En la siguiente definición de educación a distancia pueden identificarse además de sus principales componentes (en cuanto al tipo de comunicación, el tipo de aprendizaje, la finalidad y los beneficios), la diferencia existente entre los mismos y los componentes de la clase tradicional:

La educación a distancia es:

“la comunicación bidireccional, docente, discente y viceversa (discente/docente) lo que favorece el aprendizaje independiente, adecuado a las propias circunstancias y adaptado a las necesidades específicas del que aprende y cuenta con el apoyo de medio tecnológicos actuales, con la finalidad de permitir alcanzar innovaciones valiosas a un individuo o a todo un grupo. Elimina las barreras y acerca “el aprendizaje al hogar” y hace posible que la “educación sea para todos”” (Consejo Europeo de Feira, Portugal, 2000, citado por Ortega Navas, Op. Cit.: 232).

La forma en que se articulan y desarrollan las actividades de enseñanza –aprendizaje y se generan nuevas formas de enseñar y de aprender demanda a su vez, la recreación de nuevas formas de planificar.

El e-learning, a su vez, ha sido definido como:

“un sistema de teleinformación que aprovecha las actuales infraestructuras de internet e intranet convirtiendo parte de éstas en un medio que permita la impartición de acciones formativas no presenciales, evidentemente sin la necesidad de que las partes implicadas coincidan en espacio y tiempo, proporcionando un abanico de soluciones que aúnan la adquisición de conocimiento, habilidades y capacidades” (Rosenberg, 2001, citado por Ortega Navas, Op. Cit.: 233).

Las nuevas herramientas educativas que el e-learning ha puesto al alcance del profesor, como las tutorías on-line, las clases y conferencias a distancia, las bibliotecas virtuales, por ejemplo, ponen a su vez novedosas características pedagógicas como la posibilidad de seguimiento del proceso del estudiante mediante evaluaciones y autoevaluaciones de los alumnos, la comunicación interpersonal entre profesor y alumno, la realización de trabajos colaborativos, el acceso a la información y contenidos de autoaprendizaje.

La enseñanza asistida por ordenador ha abarcado tanto materiales programados de estímulo – respuesta como los de resolución de problemas.

De acuerdo con la teoría constructivista de Papert (1987), el ordenador² reconfigura las condiciones de aprendizaje y supone nuevas formas de aprender, en el actual horizonte tecnológico – educativo. A la hora de planificar, deberá tenerse en cuenta que los roles principales en todo proceso de enseñanza-aprendizaje los tienen la comunicación, el contexto cultural y el lugar donde dicho proceso se lleva a cabo, (Mercer y Fischer, 1992, citado por Ortega Navas: 235). “De esta manera –expresa la autora- los procedimientos y resultados de cualquier actividad basada en el ordenador surgirán a través del intercambio de ideas y la actividad conjunta entre profesores y alumnos”.

² Ordenador: (del francés ordinateur, y este del latín ordinator), computadora o computador (del inglés computer y este del latín computare -'calcular')

A la luz de recientes investigaciones es interesante mencionar que:

“La potencialidad formativa de estas tecnologías se explicaría porque técnicamente son capaces de crear un médium³ (la idea de escenarios, espacios) que hace posible la coexistencia y combinación de acciones y situaciones de distinto tipo, procedencia y nivel, sin requerir contigüidades espaciales o temporales, lo que no significa negar la existencia de componentes y entramados espaciales y temporales”. (García del Dujo, 2009:125)

García del Dujo (Op.cit.) concluye, como corolario de su investigación analítica sobre el espacio en los entornos virtuales de formación, que se hace necesario diferenciar, cuando se habla de formación on-line, entre entornos de información y de comunicación y entornos de formación, que debería explicitarse la teoría pedagógica que subyace a los procesos educativos on-line. En su visión, la perspectiva más adecuada sería la corriente socio-cultural y/o sus derivadas.

Hacia el nuevo horizonte tecnológico se encaminan actualmente, además, nuevas y variadas transformaciones de la educación mediante el uso de Internet como lo son los cursos en red abiertos y masivos (MOOC o Massive Online Open Courses), los Recursos Educativos Abiertos (OER), Analítica del Aprendizaje (Learning Analytic), las clases invertidas (flipped classrooms), entre otros.

Para que la enseñanza a distancia pueda ser considerada MOOC, requiere que se trate de un curso orientado al aprendizaje con evaluaciones que acrediten el conocimiento adquirido. El alcance del curso debe ser global puesto que se puede matricular una cantidad ilimitada de estudiantes. El principal medio de comunicación es Internet, no se asiste a un aula y a los materiales necesarios se accede en forma gratuita.

A los efectos de reparar en el alcance de este tipo de enseñanza, puede servir la siguiente referencia del informe “MOOCs en España”, que analiza la oferta y el impacto de esta nueva tipología de formación en la sociedad recogido por Agencia Europa Press (2014):

“Un tercio de las universidades españolas --28 de las 80 totales-- ofrecen Masive Open On-line Courses (MOOC), cursos gratuitos en línea (...) España ha liderado con un centenar de cursos los MOOC en Europa, por delante de países como Reino Unido, que dispone de 65 cursos; Alemania de 59; Francia, de 24; Suiza de 22; Rusia, de 21, e Italia, de 20”.

En América Latina, mientras tanto, se encuentra abierto el debate sobre el análisis e impacto de este tipo de cursos masivos abiertos en línea. Donadío (2012) recoge la visión crítica de 21 especialistas de México, Colombia, Argentina, España, Perú, Canadá Paraguay, Holanda, Estados Unidos, Guatemala, Bolivia y Venezuela e inicia el artículo con el sugerente texto siguiente: *“¿Innovación disruptiva, mismas metodologías con nuevo envase, tsunami educativo, revolución en ciernes, un nuevo modelo de marketing impulsado por las universidades? “*

³ “Médium como “arena simbólica che si colloca nella zona de intersezione tra constesti e pratiche discorsive di produzione/ ricezione del senso”. RIVOLTELLA (2003, 109). El autor recoge explícitamente en este concepto varias ideas: la del espacio, la de micción y la de interacción”. (García del Dujo, 2009:125)

Los recursos educativos abiertos (REA), en inglés OER (Open Educational Resources) son definidos como sigue:

“Recursos para enseñanza, aprendizaje e investigación que residen en un sitio de dominio público o que se han publicado bajo una licencia de propiedad intelectual que permite a otras personas su uso libre o con propósitos diferentes a los que contempló su autor” (EDUTEKA, 2007)

Estos recursos son de tres tipos: contenidos educativos (cursos, materiales para cursos, libros), herramientas (software) y recursos de implementación (licencias de propiedad intelectual). La UNESCO mantiene un foro internacional de discusión internacional al respecto.

Las analíticas de aprendizaje (Learning Analytics) consisten en extraer datos de carácter académico de los estudiantes, como de su actividad social online, analizarlos, relacionarlos y evaluarlos con el propósito de enfocar la enseñanza en las capacidades específicas de cada uno de ellos.

Algunas ventajas de esta herramienta para los alumnos son: el estudiante puede ver sus logros en relación con los demás; los datos analizados pueden servir como predictores del soporte extra que pueden requerir los estudiantes; puede reducir los tiempos de aprendizaje. A los profesores puede ayudarlos a planificar acciones formativas y a disponer de información para contrastar con su experiencia.

La metodología de Clase Invertida (Flipped class) consiste en una forma de aprendizaje semipresencial cuya propuesta es que los estudiantes aprendan los contenidos básicos a través de tutoriales que seguirán en su casa, dejando para la clase el desarrollo de ejercicios, discusiones grupales, experimentos y la resolución de preguntas.

Esta metodología permite al estudiante aprender a su propio ritmo, fortaleciendo libremente lo que más le cuesta. El profesor se presenta como facilitador y guía del proceso de aprendizaje y no como fuente de conocimientos lo que le atribuye mayor control del alumno sobre su proceso de aprendizaje.

La discusión sobre las amenazas y las oportunidades de cómo enfrentar estas tecnologías desde un punto de vista cultural, social y pedagógico y de su impacto en profesores y estudiantes así como el intercambio de experiencias está presente en nuestra región. Pueden citarse como ejemplo las nueve conferencias⁴, que año a año, desde 2006 al presente, ha desarrollado la Comunidad Latinoamericana de Objetos y Tecnologías de Aprendizaje (LACLO), convocando a investigadores educativos y en tecnologías de aprendizaje, administradores educativos, profesores y personas interesadas en el desarrollo de las tecnologías educativas en la región.

⁴1era Conferencia Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje, Guayaquil, 2006. 2da Conferencia Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje, Santiago, Chile, 2007. 3era Conferencia Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje, 2008, Aguascalientes, México. Conferencia Conjunta Iberoamericana sobre Tecnologías para el Aprendizaje, 2009, Mérida, México. Quinto Congreso Latinoamericano de Objetos de Aprendizagem, 2010, Sao Paulo, Brasil. Sexta Conferencia Latinoamericana de Objetos y Tecnologías de Aprendizaje, 2011, Montevideo, Uruguay. Séptima Conferencia Latinoamericana de Objetos y Tecnologías de Aprendizaje, 2012, Guayaquil, Ecuador. Octava Conferencia Latinoamericana de Objetos y Tecnologías de Aprendizaje, 2013, Valdivia, Chile. Novena Conferencia Latinoamericana de Objetos y Tecnologías de Aprendizaje, 2014, Manizales, Colombia.

La Novena Conferencia Latinoamericana de Objetos y Tecnologías de Aprendizaje (2014, Colombia) se propuso como objetivos principales realizar discusiones sobre: experiencias existentes en la región con nuevas tecnologías educativas; el impacto que estas tecnologías pueden tener sobre nuestros sistemas educativos y realizar propuestas de cómo Latinoamérica puede colaborar con el pensamiento global sobre estas tecnologías.

Se entiende de interés para el profesor la aproximación a la Tecnología Educativa Crítica, dado su enfoque práctico, basado en experiencias previas con la misma tecnología, en el contexto sociofamiliar del individuo. La relación sociocultural que se produce entre las experiencias cotidianas de vida y el uso de estas herramientas permite afirmar que las tecnologías de la información y de la comunicación, representan un cambio cultural al cual deben adaptarse los procesos educativos como procesos sociales. Es decir, la Tecnología Educativa Crítica busca la aplicación de los recursos tecnológicos en el medio educativo, sin olvidar la naturaleza sociocultural que los une.

Del análisis sobre la contribución de una Tecnología Educativa Crítica para la educación intercultural de la ciudadanía que realiza Fainholc (2003), recogemos su visión respecto a la “potencialidad socio-cognitiva” de la misma para la construcción del saber como forma de pensamiento.

En este sentido, el replanteo de cómo pensar y practicar la enseñanza se convierte en *“variable interviniente en la búsqueda de una “cultura de pensamiento” (según Perkins) para lograr un mejor entendimiento socioeducativo y desarrollo de la ciudadanía de los países de América Latina dentro de marcos globales”* (Op.cit.)

Si se pretende deliberar sobre las “formas posibles” de planificación, para los “horizontes posibles” que pueden vislumbrarse actualmente en cuanto la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo formal, resulta de utilidad recapacitar sobre las recomendaciones para el diseño de dichas políticas, en los países de la región latinoamericana surgidas al término del Ciclo de Debates Académicos. “Tecnologías y educación” (UNESCO.IIEP, 2013). Sus autores proponen siete líneas a modo de “caminos posibles” que versan sobre los siguientes aspectos:

- a. los objetivos, mecanismos y sustentabilidad de las políticas de integración TIC;
- b. las decisiones vinculadas con infraestructura y equipamiento;
- c. los procesos de adecuación y construcción normativa;
- d. la articulación con las políticas de diseño y desarrollo curricular;
- e. los procesos de fortalecimiento y capacitación en la gestión directiva y docente;
- f. los procesos de evaluación en las políticas TIC;
- g. los procesos de construcción de conocimiento sobre las TIC en educación.

En lo concerniente a la articulación con las políticas de diseño y desarrollo curricular (d) se propone:

- Atender a la distribución equitativa del conocimiento.
- Considerar a las políticas de alfabetización como prioridad en la agenda.
- Poner en valor el potencial de los portales educativos de la región.
- Integrar las propuestas pedagógicas TIC en las políticas de desarrollo curricular.

En el marco de estas recomendaciones:

“Se espera que la inclusión de las TIC en las instituciones educativas constituya un motor de cambio y, en este sentido, la articulación del nivel macro y micro de las políticas demanda un trabajo particular que focalice la intervención en vistas a la igualdad educativa” (Op.cit.:48).

Con tal propósito a nivel regional, en el “horizonte tecnológico” que se avizora, tiene sentido valorar un repensar por parte de las políticas educativas y de los profesores, sobre la planificación de la integración de las TIC.

Referencias bibliográficas

Agencia Europa Press. *Un tercio de las universidades españolas ofrecen Massive Open On-line Courses (MOOC) gratis*. Barcelona, 1 marzo, 2014. Disponible en: <http://www.europapress.es/catalunya/noticia-tercio-universidades-espanolas-ofrecen-massive-open-on-line-courses-mooc-gratis-20140301112151.html>

DONADÍO, Constanza (2012) *Debate MOOC: análisis e impacto de los cursos masivos abiertos en línea*. Disponible en: <http://www.americlearningmedia.com/edicion-017/197-tendencias/2375-debate-mooc>

FAINHOLC, Beatriz (2003) “Contribución de una Tecnología Educativa Crítica para la educación intercultural de la ciudadanía”. *ARCHIVO del Observatorio para la CiberSociedad* Disponible en: <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=157>

GARCÍA DEL DUJO, Ángel (2009) “Análisis del espacio en los entornos virtuales de formación”. En: *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 21, pp. 103-128. Ediciones Universidad de Salamanca.

LACLO. Comunidad Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje. *Novena Conferencia Latinoamericana de Objetivos y Tecnologías de Aprendizaje*. Disponible en: <http://www.laclo.org/>.

EDUTEKA. López García, Juan Carlos (2007). *Recursos Educativos Abiertos*. Disponible en: <http://www.eduteka.org/OER.php>.

Ministerio de Economía y Competitividad de España. Centro para el Desarrollo Tecnológico Industrial. (s/d) *Guía rápida Horizonte 2020*. Disponible en: http://www.cdti.es/recursos/doc/5811_10111011201320716.pdf.

Ortega Navas, M^a del Carmen (2008). Cap. 11. “Dimensión formativa de los medios de comunicación social”. En: López-Barajas, Emilio. (Coord.) *Estrategias de formación en el siglo XXI*. Barcelona: Ariel.

PAPERT, SEYMOUR. (1987). *Desafío de la mente. Computadoras y educación*. Buenos Aires: Galápagos.

Portal español del Programa Marco de Investigación e Innovación de la Unión Europea. *ESHORIZONTE 2020. ¿Qué es Horizonte 2020?* (s/d) Disponible en: <http://eshorizonte2020.es/que-es-horizonte-2020/horizonte-2020-en-espana>.

UNESCO. IIEP. Lugo, María Teresa (Coord.) (2013) *Ciclo de Debates Académicos “Tecnologías y educación”*. Documento de recomendaciones políticas. E-Book.

2. Gestión de las tecnologías en los centros educativos

Mtra. Victoria González

El desarrollo actual de la tecnología ha redefinido las tareas intelectuales en todos los niveles del sistema educativo. La utilización de estas formas y estilos del pensamiento implicaría también modificaciones en las prácticas escolares que deben estar definidas en el proyecto educativo que lleve a cabo cada institución educativa. Una planificación estratégica institucional debe contemplar la toma anticipada de decisiones que intenta reducir la incertidumbre, guiar la acción hacia una situación que se considera deseada, mediante la instrumentación racional de los medios.

Cuando las tecnologías se instalan en una institución debe estar sustentada por razones políticas, económicas y educativas. Innovar o reformar en el área tecnológica no significa adquirir los últimos equipos que ofrece el mercado por una cuestión de marketing; sino valorizar el eje de producción, profundizar en el estudio y en la investigación e interpretación del mundo que nuestros alumnos y nosotros mismos construimos a partir del consumo y de la producción de tecnología.

La llegada de las nuevas tecnologías ha determinado la necesidad de cambios organizacionales, a partir de una gestión ávida de la incorporación de saberes y amplia para la asimilación de modelos que puedan significar una mayor competencia a nivel individual y colectivo. En este sentido hay que considerar algunos aspectos de la gestión:

- **Participación** como principio de una organización, ser parte y tomar parte. Tomar opinión, conciencia, posibilidad de juicio y elección. Gestionar la participación es desplegar al máximo las potencialidades de cada uno.
- **Trabajo en equipo.** No implica sumar voluntades individuales sino que es necesario escuchar, respetar y dar a conocer las voluntades de todos los involucrados. Es fundamental que los equipos tengan una comprensión clara de los objetivos a alcanzar.
- **Comunicación.** Es el elemento esencial en la gestión y sobre la cual se puede intervenir para hacerla más eficaz teniendo en cuenta que, en el centro educativo todos son receptores y emisores de forma alternativa. Sabiendo que existen diferentes modalidades de comunicación como por ejemplo: individual, grupal, informal, orgánica, horizontal, vertical, etc, se considera que todas pueden darse y se ajustan según sus propiedades y la función a realizar. La buena comunicación es fundamental para el manejo acertado del liderazgo en la toma de decisiones, en una gestión de participación que procura mantener una cultura institucional de crecimiento con objetivos para el futuro y aprendizaje permanente.

En este contexto los proyectos educativos deben contemplar dos aspectos: responder a las demandas del sistema productivo en función de los avances científicos y tecnológicos y elaborar un currículo que garantice una formación básica para sus alumnos.

Considerando el enfoque que tiene esta tarea es necesario plantearse la concepción de la educación desde una perspectiva en la cual su función debería ser ayudar al ser humano en la tarea de ser persona sujeto responsable de su vida y de la comunidad en la que está inmerso.

Stoner (1996:260) sostiene: *“La toma de decisiones relaciona las circunstancias presentes de la organización con acciones que la llevarán hacia el futuro. La toma de decisiones también se basa en el pasado; las experiencias del pasado- positivas y negativas... Por consiguiente, los objetivos para el futuro se basan, en parte, en experiencias del pasado.”*

Tecnologías de la Comunicación y de la Información (TIC)

En primer lugar es necesario hacer referencia a la siguiente definición de **tecnología**:

“Tecnología es la propiedad para aplicar los conocimientos de la Ciencia en los procesos de producción. La tecnología sería así el lazo de unión de las ideas científicas y la aplicación práctica de dichas ideas.”

Por su parte, las **Tecnologías de la Comunicación y de la Información** son *“... una actividad social que consiste en la aplicación de la ciencia en la optimización de procesos de información y comunicación, planteados desde la perspectiva de la construcción y socialización del conocimiento, para atender necesidades y demandas sociales y buscar la felicidad y el bienestar para todos los seres humanos.”*⁵

Hoy día se puede afirmar que las TIC no se reducen a los aparatos electrónicos o al software. Involucran el conocimiento y las acciones, las organizaciones y los objetos culturales. Las TIC son la tecnología que este trabajo privilegia porque es la herramienta que permite investigar, trabajar en equipo, producir manifestaciones individuales o sociales, y además desde ellas acceder a otras tecnologías. Desde esta definición se considera que las TIC pueden resultar pertinentes para los fines de la educación.

Referencias bibliográficas

Comisión de las Comunidades Europeas (2001). Tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito del desarrollo. El papel de las TIC en la política comunitaria de desarrollo. Bruselas.

LITWIN, E. et al. (1995). “Tecnología Educativa. Políticas, historias, propuestas”. Buenos Aires: Editorial Paidós.

STONER, J. et. al. (1996). Administración. México: Prentice-Hall, Inc.

⁵ Tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito del desarrollo. El papel de las TIC en la política comunitaria de desarrollo. En: Comisión de las Comunidades Europeas. 2001, p.3. Bruselas

3. Los desafíos de la educación inclusiva

Lic. Susana Burguez

Educación inclusiva

El tema de la inclusión es motivo de preocupación y está en la agenda política de los gobiernos de muchos países del mundo.

Por tratarse de un problema complejo los emprendimientos que se implementan requieren una constante reflexión y revisión de conceptos, metodologías, estrategias, etc.

La revisión de numerosa bibliografía sobre la temática a desarrollar posibilita el acercamiento a una:

Definición de Educación Inclusiva

Es un concepto teórico de la pedagogía que hace alusión a un proceso de dar respuesta a la diversidad en la escuela.

Supone un pensamiento social transformador ya que implica una modificación de la cultura escolar al cambiar las relaciones entre escuela y sociedad promoviendo la participación de la comunidad educativa para brindar oportunidades de educación integral y de calidad a todos, independientemente de sus características personales y de los apoyos que puedan necesitar para desarrollar al máximo su potencial personal.

La educación inclusiva en un contexto de diversidad

¿Integrar o incluir?

He aquí términos aparentemente con igual significado que vale la pena distinguir.

Algunas precisiones conceptuales

La comprensión de la naturaleza de la educación inclusiva requiere previamente conocer y reflexionar sobre las aparentes similitudes entre: “integración” e “inclusión” y también entre “diversidad” y “diferencia”.

Integración e inclusión

Según la Real Academia Española, “**integración**” procede del latín *integratio*, -ōnis y refiere a la “acción y efecto de integrar o integrarse” (1992:1177).

A su vez, “**Integrar**” procede del latín *integrāre* y en algunas de sus acepciones significa: “Constituir las partes de un todo”. “Completar un todo con las partes que faltaban” (1992:1177).

Por otra parte, **"inclusión"** proviene del latín *inclusio*, -ōnis y significa: "Acción y efecto de incluir", "Conexión o amistad de alguien con otra persona" (1992: 1152).

"Incluir" proviene del latín *includere* y significa: "Poner una cosa dentro de otra", "Contener una cosa a otra, o llevarla implícita" (1992:1152).

Al referirse a **"Inclusivo"** se indica que proviene del latín *inclusus* y significa: "Que incluye o tiene virtud o capacidad para incluir una cosa" (1992:1152).

Para Di Tella, **integración** es un *"...concepto que se usa de diversas formas en las ciencias sociales y de la cultura. Considera que: "Un individuo está integrado a su cultura cuando comparte, acata y acepta en alto grado las normas de la misma. Y añade: "De hecho, ninguna sociedad o cultura puede ser totalmente integrada, por lo cual debe hablarse de grados de integración o, más específicamente, de sistemas de valores predominantes en diversos grupos sociales, los que pueden ser bastante diversos"* (1989:327).

El concepto de integración surgió como una alternativa a los modelos escolares para estudiantes considerados con necesidades especiales. El objetivo era incorporarlos a las escuelas comunes.

Se trataba de una **educación compensatoria**. Según Ander-Egg este modelo implica la implementación de una *"Educación proporcionada a niños y niñas de medios sociales desfavorecidos, con el fin de compensar los déficits educativos debido a su medio social, completada, en la medida de lo posible, por una acción con los padres. En otras circunstancias, la educación compensatoria es necesaria como consecuencia de desventajas provenientes del medio geográfico (distancias, aislamiento, etc.) en donde viven los alumnos"* (1997:63).

Y su finalidad es, según este autor, *"...ofrecer a los niños/as que, debido a su condición social o cultural, han carecido de un medio estimulante, una formación que compense las desventajas educativas y las deficiencias culturales. El propósito de esta compensación es procurar que en su proceso educativo tengan iguales oportunidades o, al menos, no sufran retrasos en el aprendizaje"*.

Hoy en día, aunque en muchos lugares se mantiene el objetivo, se cuestionan algunos aspectos referidos a que en estos modelos se trata de que los estudiantes sean los que deben adaptarse a las normas, estilos, hábitos y prácticas ya existentes en el sistema educativo. Sin embargo, los planteos actuales consideran que es el sistema educativo el que, considerando la diversidad de procedencia, debe cambiar de acuerdo a la situación y características del estudiante.

Sylvia Schmelkes, citada por Rivero (1999), plantea que *"...existen dos claras visiones de la compensación...". "Una es la de organizar y ejecutar estos programas en función del déficit cultural y la otra es la que se fundamenta en ellos el criterio de la diversidad cultural"*.

Según esta autora, en aquellos modelos en que predomina la visión del *déficit cultural* se utiliza como patrón una forma ideal de comportamiento, independientemente de las características personales y culturales de los estudiantes.

En cambio, sostiene que la segunda visión es más innovadora, busca adaptarse a las características singulares de la demanda, tiene en cuenta las fortalezas y necesidades de esa población, así como el reconocimiento de habilidades especiales. No se plantean como objetivos que los resultados escolares sean iguales, sino que sean equiparables. Se pone énfasis en el centro educativo como parte de una comunidad, se valora la cultura comunitaria, familiar y ambiental de los alumnos en concreto.

El desafío es diversificar las modalidades de las acciones para atender una población heterogénea, trabajo que se potencia a través de redes.

En contraposición, el término **“excluir”**, etimológicamente procede del latín *excludere* y significa: *“Quitar a una persona o cosa del lugar que ocupaba. Excluir a uno de una junta o comunidad. Descartar, rechazar o negar la posibilidad de alguna cosa”, “Descartar, rechazar o negar la posibilidad de algo. Los datos excluyen una hipótesis contraria a ellos”. “Dicho de dos cosas: Ser incompatibles”* (1992:930).

La exclusión conlleva la implícito o explícito la **discriminación** ante la **diversidad** o **diferencia**.

Según la Real Academia Española, **discriminar** del latín *discrimināre*, significa: *“Separar, distinguir”, “Dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc”* (1992:760).

Y esto nos lleva a profundizar sobre lo que significa este término y sus implicancias a partir de la consideración de los que a continuación se intentan desarrollar.

Diversidad y diferencia

Al hacer referencia a estos conceptos también es necesario realizar algunas precisiones en cuanto a su significado y diferencias.

El término **diverso, sa** proviene del latín *diversus*, participio pasivo de *divertere* y significa. *“De distinta naturaleza, especie, número, forma, etc.”. “Varios, muchos”* (1992:766).

Por otra parte, el término **diferente** que proviene del latín *differeus* significa: *“Diverso, distinto”* (1992:740).

Distinto proviene del latín *distinctus*, participio pasivo de *distinguere*, que significa distinguir. Significa *“Que no es lo mismo, que tiene realidad o existencia diferente de aquello otro de que se trata”, “Que no es parecido, que tiene diferentes cualidades”* (1992:765).

Y **diferencia**, del latín *differentia*, significa: *“Cualidad o accidente por el cual algo se distingue de otra cosa”, “Variedad entre cosas de una misma especie”, “Controversia, disensión u oposición de dos o más personas entre sí”* (1992:749).

Aparentemente ambos términos tienen significados similares, pero profundizando en ellos se impone una sutil distinción.

Diferencia muchas veces es utilizada para comparar y sugerir modelos de referencia y hasta niveles de excelencia.

Diversidad refiere a una realidad que es múltiple y muy compleja y por lo tanto, no comparable.

Estas precisiones no refieren solamente a la terminología sino que además entrañan significados conceptuales, metodológicos, epistemológicos y filosóficos que difieren mucho entre sí.

Sobre la definición de Educación Inclusiva

La definición propuesta constituye un intento de síntesis ante un concepto tan rico, complejo y movilizador.

Es importante agregar que, al tratarse de un pensamiento social transformador, involucra y compromete a todos los actores e instituciones en la educación de todos los individuos y grupos sociales.

La Educación Inclusiva supone una participación activa, reflexiva y comprometida. Lo que pone en juego son los valores de una sociedad democrática e inclusiva.

A nivel mundial la preocupación por lograr una educación para todos de calidad ha implicado el esfuerzo conjunto de expertos y educadores que se han propuesto los siguientes objetivos:

Los seis objetivos de la Educación Para Todos, según Informe de UNESCO 2013/2014.

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

Objetivo 3: Competencias de jóvenes y adultos

Objetivo 4: Alfabetización de los adultos

Objetivo 5: Paridad e igualdad de género

Objetivo 6: Calidad de la educación

En este Documento se menciona que *“...el reto es superar toda forma de exclusión que se genera dentro y fuera del sistema educativo, no sólo con el fin de hacer más accesible la educación a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, pero también para hacer de la experiencia educativa, una experiencia relevante y significativa en la vida de cada uno de los estudiantes”*.

En la 48ª Conferencia Internacional de Educación realizada en Ginebra en 2008 (CIE) tuvieron lugar diversos diálogos y debates en torno a un tema central que fue el de *“Educación Inclusiva: el Camino hacia el futuro”*.

En la misma se menciona que *“El centro de atención se sitúa en la creación de entornos inclusivos, lo cual implica: a) el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual (respuesta de los sistemas educativos, escuelas y docentes a las expectativas y necesidades de los alumnos); b) el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad; y c) la estrecha coordinación con otras políticas sociales. En todos estos puntos se deben tomar en cuenta las expectativas y las demandas de las partes interesadas y los actores sociales”*.

UNESCO (2008) define la **inclusión** de la siguiente manera: *“...un proceso destinado a abordar y atender a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una participación cada vez mayor en el aprendizaje, entornos culturales y comunidades, y a*

reducir al mismo tiempo la exclusión dentro y partir del entorno educativo. Ello requiere cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con un planteamiento común que incluya a todos los niños y niñas del grupo de edad correspondiente y con la convicción de que es responsabilidad del sistema general educar”.

Es por eso que al pensar en la planificación la educación inclusiva surge la necesidad de que se consideren distintas formas de implementar estrategias de aprendizaje que tengan como objetivo atender toda esa diversidad. Y cada centro educativo tendrá la responsabilidad de incluir a todos los estudiantes.

En la 48ª Conferencia Internacional de Educación ya mencionada se planteó que:

“Cuando se establece una definición con fines estratégicos, pueden resultar útiles los siguientes elementos:

- La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión debe considerarse como una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias. De tal forma que éstas últimas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje, tanto de niños como de adultos.
- La inclusión se interesa por la identificación y eliminación de barreras. Por consiguiente, supone la recopilación, cotejo y evaluación de información de procedencia muy variada con el objeto de planificar las mejoras de las políticas y la práctica. Se trata de utilizar la información de diversos tipos para estimular la creatividad y la resolución de problemas.
- La inclusión se refiere a la presencia, la participación y los resultados de todos los educandos. En este caso la “presencia” remite al lugar en que se imparte la educación a los niños y con qué grado de asiduidad y puntualidad asisten a clase; la “participación” guarda relación con la calidad de sus experiencias durante la asistencia y, por lo tanto, debe incorporar las opiniones de los propios educandos; y los “resultados” se refieren a los logros del aprendizaje en todas las áreas de estudio, no únicamente los resultados de pruebas o exámenes.
- La inclusión supone una atención especial a los grupos de educandos que se consideran en riesgo de marginación, exclusión o de desempeño inferior al esperado. Ello apunta a la responsabilidad moral de garantizar que se siga muy de cerca a esos grupos que estadísticamente están en una posición de mayor riesgo y, que en caso necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, participación y resultados en el sistema educativo”.

En este sentido, en la educación inclusiva se destacan aspectos que deberían considerarse centrales:

- a. la contribución a la erradicación de la marginación y la exclusión cultural y social;
- b. la consideración de la diversidad cultural y del multiculturalismo como un derecho en el marco de valores universales compartidos;
- c. la protección de los derechos de minorías.

Por lo tanto, se considera que la educación inclusiva es fundamental para alcanzar la inclusión social.

“Las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO15 fueron elaboradas originalmente en 2004. Estas orientaciones fueron un primer paso para fomentar el diálogo sobre la calidad de la oferta educativa y la asignación de recursos, proporcionar un instrumento de política para reformar y formular planes de Educación para Todos y también crear conciencia sobre un concepto más amplio de la educación inclusiva. Desde su publicación en 2005, se han realizado muchos progresos en la agenda de la EPT, aunque es evidente que deben adoptarse nuevos enfoques y estrategias para llegar a los que siguen estando excluidos. Estas estrategias deben tener en cuenta cuestiones de acceso, pero también cuestiones fundamentales relacionadas con la calidad y la equidad, elementos clave en la creación de los cimientos de una sociedad inclusiva”.

Para Rivero (1999) la población generalmente es clasificada en: los plenamente excluidos, los vulnerables y los no excluidos. Pero considera que muchas veces existe una dificultad para determinar la frontera entre esos grupos. Por lo tanto, cita a Alberto Minujin (1998) cuando éste plantea que el concepto de exclusión suele aparecer con significado muy vago a la hora de pensar en políticas sociales y educativas y que ha perdido su especificidad. Este último autor considera que abarca una diversidad de situaciones muy disímiles. Rivero añade que es importante asociarlo a situaciones que implican ‘una fuerte acumulación de desventajas’

Es interesante considerar algunos aspectos que las distinguen:

- “La **zona de exclusión**” está conformada por pobres ‘estructurales’ que provienen de una pobreza histórica, y por algunos ‘nuevos pobres’. En esta categoría también incluye: casos de discriminados como refugiados, desplazados por la violencia, la raza, el género. Considera que estos grupos se pueden mover con cierta facilidad y tareas no cualificadas en el mercado laboral.
- Minujin considera que la **zona de ‘vulnerabilidad’** está constituida por sectores medios empobrecidos y quienes buscan alternativas de inclusión. Considera que éstos se pueden mover mejor en el comercio formal y tareas semicalificadas y podrían salir de la exclusión.
- Por otra parte, incluye en “la **zona de ‘inclusión social’**” a aquellos que: “reciben altos ingresos o suficientes, tienen fuertes lazos sociales y cobertura social, están ubicados en los sectores alto o medio-alto, poseen un alto stock de capital humano, social y cultural, y tienen acceso a servicios básicos, sobre todo de educación y salud”.

Estos conceptos de exclusión, vulnerabilidad e inclusión se incluyen en el marco de los derechos políticos, sociales y civiles. Minujin (1998) destaca la importancia de la educación como mecanismo de integración. Considera que “...cualquier alternativa que se plantee deberá dar centralidad a la problemática de la inclusión social integrada en el marco de una creciente expansión de la ciudadanía, en particular en el ámbito de los derechos sociales y de la democracia”.

Luis Benavidez (1998), citado por Rivero (1999), quien afirma que “...a la luz de la idea de educación permanente como proceso que se da a lo largo de toda la vida, hay nuevas visiones educativas cuya característica fundamental es la no-exclusión”.

Agrega, además, que Tedesco (en PNUD, 1998) plantea que *“Las estrategias deben adecuarse a las condiciones locales, y será necesario introducir modalidades de gestión que permitan administrar procesos con secuencias diversificadas”*.

Siguiendo a Devalle de Rendo y Vega (1999) una concepción educativa así planteada demanda propuestas que consideren en su planificación algunas de las siguientes dimensiones: el currículum, las estrategias de enseñanza, la cultura escolar, la creatividad, las políticas educativas y los dispositivos de evaluación de las prácticas.

En cuanto al **currículum**, éste deberá tener un diseño abarcativo, abierto y flexible, tanto en contenidos como en sus propuestas metodológicas. Lo ideal es que considere desde el tipo de escuela y el ciclo escolar hasta el perfil de cada alumno en particular. Es importante que la propuesta considere, además, diversas alternativas de contextualización. Uno de los desafíos consiste en diseñar un currículum que defina con claridad y coherencia qué es lo que los alumnos deberían aprender y deberían poder hacer al finalizar los diferentes ciclos de aprendizaje sobre la base de la formulación de objetivos, habilidades y competencias con una estructuración adecuada de contenidos, asignación de tiempos y espacios escolares, metodologías de enseñanza y aprendizaje y métodos de evaluación.

Las **estrategias de enseñanza**, por lo tanto, tendrán que focalizar su atención en los objetivos, la organización y la evaluación también con alternativas personalizadas y grupalizadas. Las autoras plantean como positivas la modalidad de trabajo de docentes en parejas pedagógicas, las tutorías, los trabajos en equipos docentes más amplios y el uso de otros espacios institucionales ofreciendo a los estudiantes “su lugar” donde se desarrollen mejor. Un currículo más contextualizado requiere de materiales de enseñanza y aprendizaje que utilicen casos y recursos de la comunidad que sean más relevantes, interesantes y motivadores para los estudiantes. Un desafío para los docentes consiste en seleccionar textos y/o confeccionar materiales complementarios utilizando recursos locales.

La **cultura escolar** La organización institucional cobra una importancia fundamental. Las relaciones inter e intrainstitucionales en instancias de colaboración, cooperación e intercambio favorecen el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes. Es importante identificar dentro del sector educativo y en toda la comunidad, a los grupos que poseen intereses legítimos en el currículum y consultarles de manera que reflejen la naturaleza de sus intereses y de los temas en que tienen conocimiento y experiencia acumulada.

La **creatividad** es imprescindible para diseñar, implementar y resolver situaciones complejas y diversas que requieren tomar decisiones nuevas, resolver conflictos, articular acciones, negociar, etc. Otro desafío en este aspecto consiste en anticiparse a los conflictos que surgen en todo proceso de cambio mediante la comunicación efectiva, la consulta y la colaboración como elementos centrales en la identificación y gerenciamiento del conflicto.

Las **políticas educativas** son las que deben proporcionar y garantizar el marco necesario para poder cumplir los objetivos de este modelo educativo.

Los dispositivos de evaluación de las prácticas. Para llevar a cabo esta propuesta es necesario implementar modalidades de acompañamiento con dispositivos de control. La auto y heteroevaluación, las crónicas, los diarios, son herramientas para la evaluación de la evolución del desarrollo del proyecto, así como de los aprendizajes de los estudiantes y

la tarea llevada a cabo por los docentes. La evaluación del currículo, al examinar el impacto que tiene su implementación sobre el logro de los aprendizajes de los estudiantes, tiene como gran desafío ser realizada en el marco de una clara política de evaluación.

La evaluación de los estudiantes enfrenta como desafíos: partir de una política de desarrollo local, caracterizarse por evaluaciones tanto sumativas como formativas y contemplar una gran variedad de dimensiones del aprendizaje de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

ANDER-EGG, E. (1997) *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

BENAVIDES, Luis (1998) *Hacia nuevos paradigmas en educación*. Puebla: Ediciones CIPAE. Educación permanente.

DEVALLE DE RENDO, Alicia y Vega, Viviana *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad* (1999) 2ª edición. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.

DI TELLA, T. S. (Superv.) (1989) y GAJARDO P., GAMBA, S. y CHUMBITA, H. *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Buenos Aires: Punto Sur Editores.

KAÜL, Saúl (Coord.) *La exclusión: Bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. (2004) 1ª Edición. Barcelona: Editorial Gedisa.

MINUJIN, Alberto (1998) "Vulnerabilidad y exclusión en América Latina". En: Eduardo Bustelo y Alberto Minujin (Comps.) *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. Buenos Aires. UNICEF. Colección Cuadernos Debate. Santillana. Citado por: Rivero, J. (1999) *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Madrid - Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro*. Documento de Referencia. Conferencia Internacional de Educación. 48ª Reunión. Ginebra. 25 a 28 de noviembre de 2008.

Disponible en:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish-pdf

Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española* (21ª ed.) (2 vols.). Madrid: Espasa.

Rivero, J. (1999) *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Madrid - Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

4. Clima escolar y convivencia en nuevos contextos

Mtra. Victoria González

El clima escolar

La dimensión social en las instituciones educativas se percibe a través de las percepciones que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar o el marco en el cual estas interacciones se dan.

Es prioritario que para que el clima institucional sea favorable, exista armonía y respeto entre los docentes y con los alumnos. Llevar a cabo situaciones de este tipo está en manos de todos los involucrados, dándole así un sentido democrático y participativo a la acción educativa. El clima social escolar se refiere a “la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales” (Arón y Milicic, 1999: 25), considerando tanto a los adultos (docentes y no docentes) que integran la institución educativa, como los niños, sus familias y la comunidad a la que pertenecen.

Entendemos que el concepto de clima escolar incorpora una mirada sistémica, multicausal donde:

“...la comprensión de los comportamientos de las personas no se entiende sólo a partir de sus características y potencialidades individuales, sino también a partir del contexto en que les ha tocado vivir y desarrollarse y de las interacciones que se han dado entre ellas y esos contextos.” (Arón y Milicic, 1999: 18)

Dentro de las necesidades básicas humanas la afectiva es la que permitirá más adelante formar lazos significativos y duraderos, tejer las redes sociales personales e institucionales. Sabemos que los vínculos que se crean en las instituciones educativas generan, potencian y habilitan el desarrollo personal social base decisiva en el desarrollo de la personalidad y el desempeño de las funciones que habilitan y favorecen los aprendizajes.

Las instituciones educativas brindan a los estudiantes la oportunidad de aprender, de formas no violentas de resolver los conflictos. El clima institucional no implica la no existencia de conflictos sino de trabajar en promoción personal que permita la generación de mecanismos para su tramitación como dinamizador del aprendizaje en convivencia.

“La interrelación institucional no significa ausencia de conflicto. Por el contrario, este es parte inherente a la vida de todos los grupos humanos. El grado de salud de una institución no depende de la ausencia de conflictos, sino de la manera en que se los reconoce y las vías que se consideran adecuadas para resolverlas”.(Valdés, R. 2008:17)

¿Qué condiciones deben darse para garantizar el desarrollo de las propuestas educativas?

Se entiende que todos los actores de las comunidades educativas participan de vínculos diferenciales en lo personal, grupal e institucional que inevitablemente impactan en el logro de los aprendizajes. Por ello la *convivencia* es parte central del proceso educativo y como tal debe hacerse un abordaje del tema tanto desde la centralidad de cada institución como en cada aula.

¿Qué se entiende por Convivencia?

...“se piensa desde la práctica y la vivencia de los actores. El uso que le damos, refiere a la comprensión del conjunto de relaciones sociales que emergen en los centros educativos y a la posibilidad de estudiarlas en perspectiva de vida cotidiana, e implica investigar los procesos que conforman la cultura y la práctica escolar.” Viscardi, N., Alonso, N 2013: 30.

Mejorar la convivencia en los centros educativos supone reflexionar sobre ella y tomar decisiones de forma colectiva. En la actualidad toda acción pedagógica implica aprender a enseñar donde se pone en juego la relación con el saber, y más que nunca se hace énfasis en el trabajo en el vínculo con los otros: inspectores, directores, maestros, profesores, alumnos, padres y la comunidad toda.

Todas las instituciones educativas deben constituirse en espacios públicos en el que se debe fortalecer la integración social y se le debe permitir a los estudiantes participar de ellas posibilitando un escenario concreto de ejercicio de derechos.

“Pensar en los centros educativos desde una perspectiva de convivencia no implica posicionarse desde un lugar de no existencia de conflictos, sino que, por el contrario requerirá de su integración para su análisis y diagramación de estrategias que promuevan su tramitación, visualizando a los mismos como instancias promotoras de aprendizajes.” (Bentancor, Briozzo y Rebour, 2009: 25).

En cada institución educativa el tema convivencia debe ser pensado y para ello es necesario conocer el marco político y legal que lo sustenta. Posteriormente las decisiones que se tomen dependerán de la dirección y del equipo docente quienes abordarán el tema de la forma que consideren más conveniente.

Es de fundamental importancia la identificación del problema, ya que de ello depende el resto del proceso y de los pasos a seguir.

Necesidad de su abordaje

Abordar la Convivencia en las instituciones educativas supone asumir que el problema de la diferencia, la desigualdad y el conflicto forman parte del vínculo social y de sus desencuentros.

Si nuestras instituciones educativas constituyen lugares de convivencia ciudadana donde se aprende a ejercer plenamente los derechos democráticos, no caben dudas acerca de la necesidad de trabajar o impulsar iniciativas que, en forma coordinada, favorezcan el logro de estos aprendizajes.

Lo “negativo”, en este caso también constituye una oportunidad para el cambio, mediado por el análisis y replanteo de lo que le subyace.

El Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública incluye en sus acciones centrales la generación de conocimiento sobre convivencia y participación en todo el sistema educativo.

En este sentido el proyecto Convivencia se propone los siguientes objetivos:

Se propone desarrollar dos líneas de acción. Una línea orientada a fortalecer climas institucionales propicios para la acción educativa que promuevan la convivencia democrática. Una segunda línea, orientada a la promoción y fortalecimiento de la participación de los integrantes de la comunidad educativa, colaborando en la creación y regulación de la vida institucional. Asimismo, en consulta con los Consejos Desconcentrados, busca impulsar y consolidar acciones acordes a los objetivos mencionados.

En suma, a través del desarrollo de conocimiento y de las acciones previstas el Programa espera:

- Contribuir a que el centro educativo sea vivido como un espacio de convivencia democrática y de aprendizajes, esto es, espacio de goce pleno de los derechos de niños, niñas y adolescentes.
- Fomentar la participación de todos los integrantes del sistema educativo en la construcción de los acuerdos de convivencia.

A modo de síntesis se puede decir que la idea central es trabajar la convivencia desde la participación de los actores involucrados en cuanto a: construcción de normas, acuerdos y toma de decisiones.

En la planificación educativa la convivencia podría constituirse en un eje transversal que ayude a mejorar el clima escolar promoviendo una cultura democrática del manejo del conflicto.

Referencias bibliográficas

ANEP-PROYECTO CONVIVENCIA. Disponible en: <http://www.convivencia.edu.uy/web/>

ARÓN, A. M. MILICIC, N. (1999). "Clima social escolar y desarrollo personal". Ed. Santiago de Chile: Andrés Bello.

VALDÉS R. (2008). "Ayudemos al niño a aprender a convivir". Guía facilitadora para los maestros comunitarios 3. En: UNICEF. Oficina de Uruguay, ANEP. Consejo de Educación Primaria (2008) Niños Contentos. Guía para el cuidado y desarrollo del niño de 6 a 12 años. Montevideo.

ONETTO, F. (2004). "Clima institucional y pronósticos de violencia". Buenos Aires: Novedades Educativas.

VISCARDI, N y ALONSO, N. (2013). "Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay". Mosca, Montevideo- Uruguay.

BENTANCOR, G, BRIOZZO, A y REBOUR, M (2009). "Guía para la promoción de buenos climas de convivencia en la escuela y estrategia de tramitación de conflictos". Proyecto convivencia: El centro educativo como espacio de aprendizajes, ANEP-UNESCO-UNICEF, Montevideo.

■ Las Autoras

Cristina Maciel de Oliveira

Títulos: Magíster en Educación (UCU). Docencia en Enseñanza Superior (UCU). Maestra (IINN).

Diplomas: Estudios avanzados en metodologías para el diseño, evaluación y mejora de planes, proyectos y programas educativos (UNED). Fundamentos de la investigación social aplicada (CLAEH).

Se desempeñó como profesora efectiva en formación docente (IINN, Ce.R.P. del Este), en universidad (UCU) y como maestra en escuelas urbanas (CEP).

Actualmente es profesora titular en ISEF Maldonado (CURE, UDELAR) y asistente en educación en la División de Planificación Estratégica Educativa (CODICEN).

Como producto de su investigación pedagógica ha publicado artículos en revistas educativas, nacionales y extranjeras, y libros como coautora, sobre formación docente, clima pedagógico e investigación.

Susana María Burguez Andueza

Títulos: Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (UDELAR). Maestra de Educación Primaria.

Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (UNESCO-UCUDAL). Maestría en Educación y Sociedad (c) (UCUDAL). Especialización en Derechos de la Infancia y la Adolescencia (UNICEF). Planificación y Diseño de Programas en Educación Básica y Alfabetización (México).

Experiencia en docencia en cursos y seminarios a nivel universitario, en educación primaria, secundaria, formación de docentes y capacitación de profesores, directores e inspectores de Educación Media. Profesora efectiva en CFE. Ha integrado equipos de investigación en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (UDELAR). Tiene publicaciones a nivel nacional e internacional. Actualmente se desempeña como Asistente en Educación en el Departamento de Planificación Estratégica Educativa.

Victoria González Seoane.

Títulos: Docente de Educación Primaria egresada en 1992. Ejerció la docencia en instituciones públicas y privadas hasta el año 2008. Realizó un post grado en el área de la lectura y escritura en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (1998). Post Grado: Diploma en Planificación y Gestión Educativa, impartido por la Universidad ORT Uruguay (2006). Ha publicado algunos documentos abordando temáticas educativas.

Actualmente se desempeña como Asistente en Educación del Departamento del Planificación Estratégica Educativa (Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central).

Con el propósito de aportar un recurso que contribuya a la formación y al quehacer diario de los docentes, principalmente de Educación Media, hemos recogido los fundamentos principales de la planificación educativa que, a modo de trazos han marcado caminos teóricos y prácticos, han sustentado perfiles y configuraciones de la planificación de centro y de aula. Pensando en una planificación de carácter inclusivo se proponen, además, algunas líneas para la reflexión sobre la relación educativa y sobre el uso integrador de las TIC, orientado hacia horizontes posibles de renovada acción pedagógica.

Las autoras



Planificación Educativa: Perfiles y Configuraciones